371.42
M57g
cop.2

Die geschichtliche Entwicklung des Handfertigkeits-Unterrichtes.

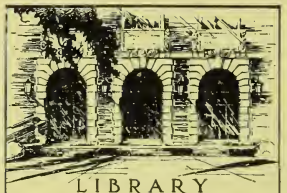
Eine historische Studie

von

Johannes Meyer.

Die Geschichte ist die beste Lehrmeisterin.

Berlin.
Verlag von Theodor Hofmann.
1883.



LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF ILLINOIS

371.42
M57s
cop. 2

L. F. Anderson.

Die geschichtliche Entwicklung

des

Handfertigkeits-Unterrichtes.

Eine historische Studie

von

Johannes Meyer.

Die Geschichte ist die beste Lehrmeisterin.

Berlin.
Verlag von Theodor Hofmann.
1883.

Vorwort.

Nachdem wir im Anfange vorigen Jahres in der Sammlung der von Professor Dr. v. Holtzendorff herausgegebenen „Deutschen Zeit- und Streitfragen“ (Heft 147/148: Der Handfertigkeitsunterricht und die Schule mit besonderer Berücksichtigung der Bestrebungen des Rittmeisters a. D. Clauson-Kaas. Einzelpreis 1 M. 80 Pf.) den Handfertigkeitsunterricht von seiner pädagogischen und sozialen Seite betrachtet haben, wollen wir in der vorliegenden Arbeit die geschichtliche Entwickelung, welche dieser Unterricht seit Jahrhunderten durchgemacht hat, verfolgen. Bei dem Interesse, welches dem eben erwähnten Hefte entgegengebracht ist, dürfen wir wohl annehmen, daß auch die vorliegende, auf sorgfältigem Quellenstudium beruhende Untersuchung freundlich aufgenommen wird. Wir halten uns zu dieser Annahme um so mehr berechtigt, da nur derjenige eine Bewegung vollständig verstehen und richtig beurteilen kann, der auch mit ihrer historischen Entwickelung vertraut ist. Doktrin und Geschichte gehören zusammen; denn ohne Kenntnis ihrer Vorgeschichte hat die klarste doktrinelle Auseinandersetzung selbst im besten Falle immer nur auf ein halbes Verständnis zu rechnen.

So hoffen wir denn, daß auch die vorliegende Broschüre an ihrem bescheidenen Teile dazu wird mitwirken können, daß die Strömung für den Handfertigkeitsunterricht immer mehr in das richtige Fahrwasser kommt — der vaterländischen Schule und damit auch unserem ganzen Volke zum Heil und Segen!

Osnabrück, im Juli 1882.

Der Verfasser.

Quellen.

François Rabelais, Gedanken über Erziehung und Unterricht, übersetzt ꝛc. von Dr. Arnstädt. Leipzig, Hesse 1877. — Comenius, Große Unterrichtslehre, übersetzt ꝛc. von Beeger und Zoubeck. Leipzig, Hesse 1871. — Comenius, Ausgewählte Schriften, übersetzt ꝛc. von Beeger und Leutbecher. Leipzig, Hesse 1874. Locke, Einige Gedanken über Erziehung, übersetzt ꝛc. von Dr. Schuster. Leipzig, Hesse 1873. — Fichte, Reden an die deutsche Nation. Leipzig, Reclam. — Rousseau, Emil oder über die Erziehung, übersetzt ꝛc. von Reimer. Leipzig, Hesse 1875. — Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht, bearbeitet ꝛc. von Karl Richter. Leipzig, Hesse 1871. — Salzmann, Ameisenbüchlein, bearbeitet ꝛc. von Karl Richter. Leipzig, Hesse 1872. — Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, bearbeitet ꝛc. von Albert Richter, Leipzig, Hesse 1872. — Pestalozzi, Lienhard und Gertrud in Dr. Vogels Pädagogik Pestalozzis. Bernburg, Bacmeister 1882. – Dr. Wichern, Über Erziehung zur Arbeit insbesondere in Anstalten. Hamburg, Rauhes Haus 1867. — Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Band I—V. Gotha, Perthes 1858. — Wagemann, Über die Bildung der Kinder zur Industrie. Göttingen, 1785. — Dr. Michelsen, Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen. Eutin, Völckers 1851. — Dr. Michelsen, Wie nimmt die Schule teil am Kampfe gegen den Pauperismus. Neue Ausgabe. Hildesheim, Gerstenberg 1881. — Karl Friedrich, die Erziehung zur Arbeit. Eine Forderung des Lebens an die Schule. Leipzig, Avenarius und Mendelssohn 1852. — Curtman, Die Reform der Volksschule. Frankfurt, Sauerländer 1851. — Dr. Eisenlohr, Die Volksschule und die Handarbeit. Stuttgart, Hallberger 1854. — Dr. Diesterweg, Rheinische Blätter, Band 46. Essen, Bädecker 1854. — Fröbel, Gesammelte pädagogische Werke, herausgegeben von Dr. Wichard Lange. — Bertha von Marenholz-Bülow, Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode. Kassel, Wigand 1875. — Hanschmann, Die Handarbeit in der Knabenschule. Kassel, Wigand 1881. — Dr. Georgens, Geometrisches Ausschneiden, Leipzig, Richter 1879. — Herbart, Allgemeine Pädagogik und Umriß pädagogischer Vorlesungen, herausgegeben von Karl Richter. Leipzig, Hesse 1876. — Dr. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, Pernitzsch 1865. — Dr. Barth und Niederley, Die Schulwerkstatt. Leitfaden zur Einführung der technischen Arbeiten in die Schule. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing 1882. — Krause, Geschichte des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten in Kehrs Geschichte der Methodik, Bd. III. Gotha, Thienemann 1881. — Schwab, Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule. Wien und Olmütz, Hölzel 1873. — Clauson-Kaas, Die Arbeitsschule neben der Lernschule und der häusliche Gewerbefleiß. Berlin, Simion. — Raydt, Arbeitsschulen und Hausfleißvereine. Lingen 1879. — Dr. Goetze, Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigung. Leipzig, Matthes 1881. — v. Schenckendorff, Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule. Breslau, Hirt 1880. — Joh. Meyer, Der Handfertigkeitsunterricht und die Schule. Berlin, Habel 1881. — Lammers, Handbildung und Hausfleiß. Berlin, Habel 1881. — Rißmann, Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland. Gotha, Thienemann 1882. (Letzteres Buch ging uns erst zu, als unsere Arbeit fast vollendet vorlag; wir sind demselben bei der Charakterisierung der Perioden teilweise gefolgt.)

Erste Periode.

Die Zeit der theoretischen Erwägung.

Comenius — Locke — Rousseau — Fichte.

So weit wir die Geschichte des Handfertigungsunterrichts haben verfolgen können, ist **Amos Comenius** (1592—1656) der erste, welcher der Handarbeit das Wort redet.*)

Schon in der Mutterschule (Schola materna), unter welcher Comenius bekanntlich die Hauserziehung bis zum sechsten Lebensjahre versteht, sollen die Kinder zur Handarbeit angehalten werden. Die „Didactica magna" führt in cap. 28, welches „die Idee der Mutterschule" darstellt, folgendes aus: „Eine Probe von mechanischen Arbeiten empfangen sie, wenn man ihnen gestattet, immer etwas zu machen, und wenn man ihnen dazu Anweisung giebt, z. B. eine Sache da- oder dorthin zu tragen, so oder so zusammenzustellen, aufzubauen und einzurichten, zusammenzuknüpfen und einzulösen, wie es Kinder dieses Alters gern machen . . . . . Die kleinen Kinder müssen an Arbeit und immerwährende Beschäftigung gewöhnt werden, möge diese nun ernste Arbeit oder Spiel sein, damit sie nicht lernen, Langeweile zu ertragen."**) Und in dem „Informatorium der Mutterschule" lesen wir in cap. 7, welches davon handelt, „wie die Kinder im Thun und Arbeit sollen geübt werden": „Die Kinder thun gern allezeit etwas, denn das junge Blut kann nicht gut stille stehen, und solches ist gut. Darum soll man es ihnen auch nicht wehren, sondern vielmehr Anlaß geben,

---

*) Vor Amos Comenius ist der Franzose **François Rabelais** in seinem satirischen Roman „Gargantua und Pantagruel" nebenbei für Handarbeit eingetreten. In cap. 24: „Wie sich Gargantua bei Regenwetter die Zeit vertreibt," schreibt er für die Erziehung des Königssohnes vor, daß derselbe sich mit „Heubinden, Sägen und Spalten des Holzes, mit Garbendreschen in der Scheune und mit Malerei und Schnitzwerk" beschäftigen sollte. Auch wurde Gargantua angehalten, „die Goldschmiede, Juweliere, Steinschneider, Alchymisten und dergleichen Handwerker zu besuchen, um die Industrie und die Erscheinungen der Gewerbe betrachten und einsehen zu lernen." (François Rabelais, Gedanken über Erziehung und Unterricht, übersetzt ꝛc. von Dr. Arnstädt, p. 67.)

**) Comenius, Große Unterrichtslehre, übersetzt ꝛc. von Beeger und Zoubeck, pag. 240—242.

daß sie immer etwas zu thun haben. Laß sie Ameislein werden, welche immer herumkriechen, schleppen, tragen, einlegen, umlegen; nur damit sie einigermaßen mit Verstand thun, was sie thun sollen, muß man ihnen dazu helfen, und von allem Thun, wenn es gleich kindische Dinge wären, ihnen ein Muster zeigen und sich also mit ihnen zu spielen nicht schämen . . . . Das vierte, fünfte und sechste Jahr wird voll Handarbeit sein.“*)

In der Mutterſprach-Schule (Schola vernacula), die etwa unserer Volksschule entspricht, sollen die Kinder, wie uns cap. 29 der Didactica magna: „Idee der Mutterſprachſchule“ zeigt, „von den Handwerken die allermeisten wichtigeren kennen lernen, sei dies nun blos zu dem Zwecke, daß sie bezüglich dessen, was im menschlichen Leben vorgeht, nicht in gar zu großer Unkenntnis sind — oder sei es, damit sich später die Neigung des Naturells, wohin sich jeder am meisten gezogen fühlt, leichter zeige.“**)

In der Panſophiſchen Schule (Scholae pansophicae delineatio), die etwa unserem Realgymnasium entspricht, soll nach Comenius Ansicht, die er in seiner Schrift: „Scholae pansophicae delineatio“ niedergelegt hat, ebenfalls „die Geschicklichkeit der Handlungen“ erstrebt werden. Er schreibt: „Dem Wißbaren ist das Ausführbare beizufügen, in denen die Unsern geübt werden sollen, d. h. der Kenntnis der Dinge ist die Aktivität der Handlungen anzuschließen. Ohne dieses würde auch ein Sachkenner unter den Sachen sich ungeschickt bewegen, der der Kunst Unkundige würde für untüchtig angesehen werden und dadurch für die Geschäfte des Lebens unbrauchbar erscheinen. Damit den Schülern der pansophischen Schule dies nicht begegne, so wird sie für diese hervorragende Aufgabe das beifügen, daß keiner entlassen werde, der nicht in den Handlungen, welche eine eigne Umsicht erfordern, wohlgeübt sei. Damit unsere Leute an diesem Übungsorte nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen, so sollen von hier hervorgehen Jünglinge, thätig, zu allem bereit, geschickt, fleißig, Leute, denen dereinst jedes Geschäft des Lebens sicher anvertraut werden kann . . . . . Ich verlange, daß der Schüler immer und überall verfeinert werde . . ., die Hand, um das, was nötig ist, von Tage zu Tage kunstfertiger auszuführen.“ ***)

Etwas später tritt der englische Philosoph **Locke** (1632—1704) für die Handarbeit ein. In seinen „Gedanken über Erziehung“ heißt es § 202—209 also: „Die Neigung der Kinder zur Geschäftigkeit ist stets auf etwas für sie Nutzbringendes hinzulenken. Die Vorteile

*) Comenius, Ausgewählte Schriften, übersetzt ꝛc. von Beeger und Dr. Leutbecher, pag. 37—38.

**) Comenius, Große Unterrichtslehre, übersetzt ꝛc. von Beeger und Zoubeck, pag. 247.

***) Comenius, Ausgewählte Schriften, übersetzt ꝛc. von Beeger und Dr. Leutbecher, pag. 147—162.

aber der Beschäftigung, zu der sie angeleitet werden, können zwiefacher Art sein: 1) Das durch die Übung zu erlangende Geschick ist an sich schon des Besitzes wert. So ist nicht nur die Geschicklichkeit in Sprachen und Gelehrsamkeit, sondern auch die im Malen, im Drechseln, im Gartenbau, im Härten und Verarbeiten der Metalle und andern nützlichen Künsten wert, daß man sie besitze. 2) Die Übung an sich schon ist für die Gesundheit nötig oder nützlich. In manchen Dingen müssen sich die Kinder während ihres jungen Lebens so notwendig Kenntnisse aneignen, daß ein Teil ihrer Zeit verwendet werden muß, sie darin vorwärts zu bringen, trotzdem daß diese Beschäftigung zur Förderung ihrer Gesundheit ganz und gar nichts beiträgt. Dahin gehört das Lesen und Schreiben und jedes andere auf Ausbildung des Geistes abzielende Studium, das mit sitzender Lebensweise verbunden ist und unermüdlich einen großen Teil der Zeit des jungen Menschen schon von der Wiege an hinwegnimmt. Viele mechanische Künste, die durch Arbeit sowohl gelernt als ausgeübt werden, besonders solche, bei deren Ausübung man sich in freier Luft aufhält, vermehren durch diese Übung nicht nur unsere Gewandtheit und Geschicklichkeit, sondern fördern auch unsere Gesundheit. Bei diesen also sind Gesundheit und Ausbildung vereinigt und aus solchen sollten etliche ausgewählt werden, damit sie die Erholung desjenigen bildeten, dessen Hauptgeschäft das Bücherstudium ist. Bei dieser Wahl ist jederzeit das Alter und die Neigung der Person zu berücksichtigen, und um dieselbe dazu zu bringen, ist jeder Zwang zu vermeiden. Denn Gebot und Gewalt können oft eine Abneigung erzeugen, aber niemals heilen; und alles, wozu jemand durch bloßen Zwang gebracht, wird er lassen, sobald er kann, und wenig Nutzen und noch weniger Erholung wird er davon haben, so lange er dabei verweilt . . . . . .

An nächster Stelle würde ich für einen Mann vom Stande, der auf dem Lande lebt, dies eine oder vielmehr diese zwei Dinge vorschlagen, nämlich Gartenbau oder Landwirtschaft überhaupt und das Arbeiten in Holz als Zimmermann, Tischler oder Drechsler, als für einen Mann des Studiums oder des Geschäfts geeignete und gesunde Erholungen. Denn da der Geist es nicht auszuhalten vermag, beständig in derselben Sache oder Weise gebraucht zu werden, und da sitzende oder studierende Menschen eine Übung haben sollten, die ihren Geist erquickte und zu gleicher Zeit ihren Leib beschäftigte, so kenne ich keine, die einem auf dem Lande lebenden Mann von Stande dies besser gewährte als jene zwei, von denen die letztere ihm Gelegenheit zur Bewegung verschafft, wenn das Wetter oder die Jahreszeit ihn an der ersteren verhindert. Außerdem wird er, wenn er im Gartenbau geschickt ist, imstande sein, seine Gärtner zu überwachen und zu belehren, während er im Besitze der anderen Kunst eine große Menge erfreulicher und nützlicher Dinge erfinden und herstellen kann, obgleich ich dies nicht als Hauptzweck seiner Kunst, sondern nur als Reiz dazu angesehen

wissen möchte; denn Erholung von seinen anderen, ernsteren Gedanken und Arbeiten durch nützliche und gesunde bürgerliche Tüchtigkeit ist es, was ich dabei hauptsächlich im Auge habe . . . . . .

Es ist eine Folge des Mangels an Fleiß, nicht an freier Zeit, daß die Menschen nicht mehr als in einer Kunst geschickt sind. Täglich eine Stunde beständig auf eine solche Art Erholung verwendet, wird einen Mann in kurzer Zeit weiter bringen, als er vermutete. Und hätte dies sogar weiter keinen Nutzen, als daß er die gewöhnlichen lasterhaften, nutzlosen und gefährlichen Zeitvertreibe aus der Mode brächte und zeigte, daß dieselben nicht nötig wären, so würde es wert sein, in Aufnahme gebracht zu werden. Wenn die Menschen von Jugend auf jener schlendernden Stimmung entwöhnt würden, worin manche gewohnheitsmäßig einen Teil ihres Lebens nutzlos und ohne irgend eine Beschäftigung oder Erholung verfließen lassen: dann würden sie Zeit genug finden, Gewandtheit und Geschick in hundert Dingen sich anzueignen, die obgleich von ihrem eigentlichen Berufe sehr verschieden, denselben nicht im geringsten stören würden. Daher ist, meine ich, aus diesem Grunde sowohl, wie aus den zuvor angefügten, eine träge, gleichgiltige Gemütsverfassung, welche die Tage müßig hinwegträumt, bei jungen Menschen am wenigsten mit Nachsicht zu behandeln und zu gestatten. Sie ist der eigentliche Zustand eines Kranken, eines mit seiner Gesundheit in Unordnung Geratenen, und erscheint an niemandem erträglich, welchem Alter und welchem Stande er auch angehöre.

Zu den oben erwähnten Künsten können hinzugefügt werden das Parfümieren, das Lackieren, das Gravieren und verschiedene Arten der Arbeit in Eisen, Messing und Silber, und ist es der Fall, daß der junge Mann, wie es ja bei den meisten geschieht, einen beträchtlichen Teil der Zeit in einer großen Stadt verbringt, dann mag er lernen Edelsteine schneiden, polieren und einfassen oder sich mit dem Schleifen und Polieren optischer Gläser beschäftigen. Da er nicht immer mit Studieren, Lesen und Sprechen beschäftigt sein kann, so werden seine Übungen ihm manche Stunde übrig lassen, die, wenn er sie nicht in der bezeichneten Weise benutzt, weniger gut wird verwendet werden."*)

In ähnlicher Weise spricht sich **Rousseau** (1712—1778) in seinem „Emil" aus:

„Ich sage zu viel für meine höflichen Zeitgenossen; ich fühle es, allein ich lasse mich zuweilen hinreißen, die notwendigen Konsequenzen zu ziehen. Wenn irgend ein Mann, wer er auch sei, sich schämt, mit dem Hobel in der Hand und mit dem Schurzfell umgürtet, öffentlich zu arbeiten, so sehe ich in ihm nichts als einen Sklaven der Meinung, der, wo man Menschen verlacht, auch über gute Handlungen lachen würde. Gleichwohl wollen wir dem Vorurteil der Väter in allem nach-

*) Locke, Einige Gedanken über Erziehung, übersetzt ꝛc. von Dr. Schuster, pag. 216—221.

geben, wo der Vorteil der Kinder nicht darunter leidet. Es ist nicht notwendig, daß man alle nützlichen Hantierungen ausübt, um sie alle zu achten; es ist genug, wenn man keine derselben als seiner unwürdig betrachtet. Warum sollten wir, wenn wir die Macht haben und nichts anderes uns bestimmt, nicht mit uns zu Rate gehen, welche unter den Beschäftigungen von gleichem Range uns am angemessensten erscheint, unserer Neigung entspricht und uns am meisten zusagt. Die Bearbeitungen der Metalle sind nützlich, ja unter allen Arbeiten die nützlichsten; dennoch würde ich, wenn kein besonderer Grund mich dazu bestimmte, aus eurem Kinde keinen Schlosser, keinen Huf- oder Grobschmied machen, ich möchte ihn nicht gern in der Gestalt eines Cyklopen vor der Esse sehen. Ebensowenig würde ich einen Maurer, noch weniger einen Schuhmacher aus ihm machen. Es müssen freilich alle Handwerke getrieben sein; aber wer wählen kann, muß die Sauberkeit berücksichtigen, denn hierin liegt kein Vorurteil; darüber entscheiden die Sinne. Endlich gefallen mir auch die gedankenlosen Handwerke nicht, in denen die Arbeiter ohne allen Kunstsinn, fast wie Automaten, immer nur dieselben Arbeiten unter den Händen haben, wie die Weber, die Strumpfstricker, die Steinmetzen. Warum müssen zu diesen Beschäftigungen denkende Menschen verwendet werden? Hier ist der Mensch nur eine Maschine, die eine andere in Bewegung setzt.

Alles wohl erwogen, so ist das Handwerk, von dem ich am liebsten sehen würde, daß mein Zögling daran Geschmack fände, das Tischlerhandwerk. Es ist reinlich, es ist nützlich, kann im Hause getrieben werden, giebt dem Körper hinreichende Bewegung, verlangt von dem Arbeiter Geschicklichkeit und Kunstsinn, und obwohl die Form der verfertigten Gegenstände durch den Gebrauch derselben bestimmt wird, so sind doch Eleganz und Geschmack dabei nicht ausgeschlossen. . . . . .

Wenn Emil sein Handwerk lernt, so werde ich es auch mitlernen; denn ich bin überzeugt, daß er es nie so gut erlernen wird, als wenn wir es zusammen lernen. Wir werden uns also beide zusammen in die Lehre geben; wir beanspruchen nicht, als Herren behandelt zu werden, sondern als wirkliche Lehrlinge, die nicht bloß zum Spaße da sind. Und warum sollten wir es nicht im Ernste sein? Der Czar Peter war Zimmermann auf der Werfte und Tambour in seinem eigenen Heere. Glaubst du, dieser Fürst sei dir in Bezug auf Herkunft oder Verdienst nicht ebenbürtig gewesen? Ihr begreift doch, daß ich diese Frage nicht an Emil richte, sondern an euch, wer ihr auch sein möget!

Unglücklicherweise können wir nicht unsere ganze Zeit am Werktische zubringen. Wir sind nicht bloß Lehrlinge des Handwerkes, wir sind auch als Menschen Lehrlinge, und diese letztere Lehrlingsschaft ist beschwerlicher und erfordert mehr Zeit als die andere. Wie wollen wir es also anfangen? Sollen wir täglich eine Stunde einen Tischler annehmen, wie man einen Tanzmeister annimmt? Nein, dann würden wir nicht Lehrlinge, sondern Schüler sein, und wir setzen unsere Ehre

nicht so sehr darein, das Tischlerhandwerk zu erlernen, als darein, uns zum Stande des Tischlers zu erheben. Ich wäre also der Meinung, daß wir jede Woche wenigstens einen oder zwei volle Tage bei dem Meister zubrächten, daß wir zu derselben Stunde wie er aufständen, noch vor ihm bei der Arbeit wären, an seinem Tische äßen, nach seinen Vorschriften arbeiteten, und nachdem wir die Ehre gehabt hätten, mit seiner Familie das Abendessen einzunehmen, falls wir wollten, wieder nach Hause gingen, um in unseren harten Betten zu schlafen. Auf diese Weise lernt man mehrere Handwerke zugleich, übt sich in den Handarbeiten, ohne die andere Lehrlingsarbeit zu vernachlässigen. — —

Ist's mir bis hierher gelungen, mich verständlich zu machen, so muß man erkannt haben, wie ich meinem Zögling mit der Gewöhnung an körperliche Übung und Handarbeit zugleich unmerklich Geschmack am Nachdenken und Sinnen beibringe, um in ihm der Trägheit, die aus seiner Gleichgiltigkeit gegen die Urteile der Menschen und der Ruhe seiner Leidenschaften hervorgehen könnte, ein Gegengewicht zu geben. Er muß arbeiten wie ein Bauer, aber denken wie ein Philosoph, damit er nicht ein Müßiggänger werde wie ein Wilder. Das große Geheimnis der Erziehung besteht darin, es so zu veranstalten, daß die Übungen des Körpers eine Erholung für die des Geistes bilden, und umgekehrt.“*)

Später hat **Fichte** (1762—1814) dieselben Gedanken verfochten. In seinen „Reden an die deutsche Nation“ heißt es:

„Ein Haupterfordernis dieser neuen Nationalerziehung ist es, daß in ihr Lernen und Arbeiten vereinigt sei, daß die Anstalt durch sich selbst sich zu erhalten den Zöglingen wenigstens scheine, und daß jeder in dem Bewußtsein erhalten werde, zu diesem Zwecke nach aller seiner Kraft beizutragen. Dies wird, durchaus noch ohne alle Beziehung auf den Zweck der äußeren Ausführbarkeit und der Sparsamkeit hierbei, die man unserem Vorschlage ohne Zweifel anmuten wird, schon unmittelbar durch die Aufgabe der Erziehung selbst gefordert; teils darum, weil alle, die bloß durch die allgemeine Nationalerziehung hindurchgehen, zu den arbeitenden Ständen bestimmt sind, und zu deren Erziehung die Bildung zum tüchtigen Arbeiter ohne Zweifel gehört; besonders aber darum, weil das gegründete Vertrauen, daß man sich stets durch eigne Kraft werde durch die Welt bringen können und für seinen Unterhalt keiner fremden Wohlthätigkeit bedürfe, zur persönlichen Selbständigkeit des Menschen gehört und die sittliche, weit mehr als man bis jetzt zu glauben scheint, bedingt. Diese Bildung würde einen anderen, bis jetzt auch in der Regel dem blinden Ungefähr preisgegebenen Teil der Erziehung abgeben, den man die wirtschaftliche Erziehung nennen könnte, und der keineswegs aus der dürftigen

*) Rousseau, Emil oder über die Erziehung, übersetzt von Reimer, pag. 286—290.

und beschränkten Ansicht, über welche einige unter Benennung der Ökonomie spotten, sondern aus dem höheren sittlichen Standpunkte angesehen werden muß . . . Man erkundige sich nur näher nach den Personen, die durch ehrloses Betragen sich auszeichnen; immer wird man finden, daß sie nicht arbeiten gelernt haben, oder die Arbeit scheuen, und daß sie noch überdies üble Wirtschafter sind. Darum soll der Zögling unserer Erziehung an Arbeitsamkeit gewöhnt werden, damit er der Versuchung zur Ungerechtigkeit durch Nahrungssorgen überhoben sei, und tief und als allererster Grundsatz der Ehre soll es in sein Gemüt geprägt sein, daß es schändlich sei, seinen Lebensunterhalt einem anderen, denn seiner Arbeit, verdanken zu wollen . . . Die Hauptarbeit ist die Ausübung des Acker- und Gartenbaues, der Viehzucht und derjenigen Handwerke, deren sie in ihrem kleinen Staate bedürfen . . . Die Hauptrücksicht hierbei ist die, daß sie, soweit möglich, in seinen Gründen verstehen müssen, was sie treiben, daß sie die zu ihren Geschäften nötigen Kenntnisse von der Erzeugung der Pflanzen, von den Eigenschaften und Bedürfnissen des tierischen Körpers, von den Gesetzen der Mechanik schon erhalten haben. Auf diese Art wird teils ihre Erziehung schon ein folgegemäßer *Unterricht* über die Gewerbe, die sie künftig zu treiben haben, und es wird der denkende und verständige Landwirt in *unmittelbarer Anschauung* gebildet, teils wird schon jetzt ihre mechanische Arbeit *veredelt* und *vergeistigt*, sie ist in eben dem Grade Beleg in der *freien Anschauung* dessen, was sie begriffen haben, als sie Arbeit *um den Unterhalt* ist, und auch in Gesellschaft mit dem Tiere und der Erdscholle bleiben sie dennoch im Umkreise der geistigen Welt und sinken nicht herab zu den letzteren. — Das Grundgesetz dieses kleinen Wirtschaftsstaates sei dieses, daß in ihm kein Artikel zu Speise, Kleidung 2c., noch, soweit dies möglich ist, irgend ein Werkzeug gebraucht werden dürfe, das nicht in ihm selbst erzeugt und verfertigt sei. Bedarf die Haushaltung einer Unterstützung von außen, so werden ihr die Gegenstände in Natur, aber keine anderer Art, als die sie auch selbst hat, gereicht, und zwar ohne daß die Zöglinge erfahren, daß ihre eigne Ausbeute vermehrt worden, oder daß sie, wo das letztere zweckmäßig ist, es nur als Darlehen erhalten, und es zu bestimmter Zeit wieder zurückerstatten. Für diese Selbständigkeit und Selbstgenügsamkeit des Ganzen arbeite nun jeder einzelne aus aller seiner Kraft, ohne daß er doch mit demselben abrechne, oder für sich auf irgend ein Eigentum Anspruch mache. Jeder wisse, daß er sich dem Ganzen ganz schuldig ist, und genieße nur oder darbe, wenn es sich so fügt, mit dem Ganzen. Dadurch wird die ehrgemäße Selbständigkeit des Staates und der Familie, in die er einst treten soll, und das Verhältnis ihrer einzelnen Glieder zu ihnen der *lebendigen Anschauung* dargestellt und wurzelt unaustilgbar ein in sein Gemüt.“*)

*) *Fichte*, Reden an die deutsche Nation, pag. 156—159.

Die hier ausgesprochenen Gedanken sind vortrefflich; aber man erinnere sich wohl, daß Locke sowohl als Rousseau von privater Erziehung der Kinder höherer Stände sprechen, und daß Fichte Erziehungsstätten im Auge hatte, welche die ganze Erziehung übernehmen, welche also zugleich Familie, Schule und Werkstätte, ein eigener „Kinderstaat", sein sollten.

Vergleichen wir zum Schluß die Ansichten der angeführten Pädagogen, so ist leicht zu erkennen, daß Comenius und Locke die Handarbeit besonders wegen ihrer Bedeutung für das spätere praktische Leben in ihren Erziehungsplan aufnahmen, während Rousseau und Fichte in erster Linie den Einfluß derselben auf die Erziehung, auf die körperliche und geistige Entwickelung des Zöglings, betonen; bei den ersteren tritt die praktische Seite, bei den letzteren die pädagogische Seite der Handarbeit in den Vordergrund.

Zweite Periode.

Der Handfertigkeitsunterricht in den Instituten.

Francke — Basedow — Salzmann — Pestalozzi — v. Fellenberg — Wehrli — Das Rauhe Haus.

Inzwischen war schon lange praktisch versucht worden, den Arbeitsunterricht in den gesamten Erziehungsplan einzufügen. Wenn wir davon absehen, daß die kurz nach dem 30jährigen Kriege erlassenen Schulordnungen anordnen, die Kinder sollten Handarbeiten mit zur Schule bringen, um während des Unterrichts, der damals ja durchgehends noch Einzelunterricht war, nicht unthätig zu sein, so ist hier zuerst **A. H. Francke** (1663—1727) zu nennen, der die Handarbeiten in seinen Anstalten einführte.

Karl Richter berichtet darüber in seiner Ausgabe der Schriften Franckes folgendes: „Im Waisenhause bestanden die Arbeiten für die Mädchen im Spinnen, Stricken und Nähen, wozu die Waisenmutter sie anzuweisen und anzuhalten hatte. Jedes Halbjahr wechselten sie darin ab, so daß diejenigen, welche ein halbes Jahr lang Wolle gesponnen, „nunmehr ordentlich stricken, und welche bisher gestrickt, nunmehr ordentlich nähen sollen", damit sie nicht nur ihre Strümpfe stricken, sondern auch die verschiedensten Nähte fertigen, Hemden, Hauben, Schürzen, Halstücher 2c. nähen, sowie flicken konnten. Behufs des Nähens sollten sie täglich eine Stunde mit in die Nähstunde gehen, die für die größeren Mädchen, die Schuldgeld zahlten, eingerichtet war. Daneben wurden sie zur Verrichtung der verschiedensten häuslichen Geschäfte herangezogen; sie mußten ihre Betten machen, die Wohn- und Schulstube kehren und scheuern, ihr Tischgeschirr aufwaschen, Holz und Wasser herbeitragen, die Wäsche selbst waschen, trocknen, zusammenlegen und rollen lernen 2c. Selbst das Holzsägen ist für sie viermal in der Woche eine Stunde lang angeordnet.

Die Beschäftigung der Knaben bestand in ähnlichen Arbeiten, in erster Reihe im Stricken, für welches im Juni 1701 ein besonderer Strickmeister angenommen worden war, unter dessen Anweisung sie, soweit sie des ihnen nötigen Unterrichts entraten konnten, dieser Be-

schäftigung obliegen mußten. Diejenigen Knaben, welche bloß für ein Handwerk bestimmt waren und deren Schulstunden man von da an auf den Vormittag verlegt hatte, wurden täglich vier Stunden, nachmittags von 2—6 Uhr, zum Stricken angehalten. Der Strickmeister war angewiesen, 4—6 Knaben, jedoch ohne gänzliche Vernachläßigung der übrigen, besonders fleißig vorzunehmen, damit sie in 4 oder 5 Wochen fertig stricken könnten, das gesponnene Garn aber vor der Verteilung an die Strickenden ebenso zu wiegen, wie die daraus gefertigten Strümpfe, damit es die Kinder in acht nehmen lernten und nichts verderbten; ebenso hatte er eines jeden Kindes tägliche Arbeit in einem Buche zu verzeichnen, damit man den Faulen ihre Unart vorhalten könne. Auch Nadeln und Zwirn erhielten die Knaben und wurden angehalten, sich selbst ein Loch in den Strümpfen oder Kleidern zuzuflicken, einen Knopf anzunähen 2c., damit sie in ihrem späteren Leben nicht alles gleich zum Schneider zu schaffen brauchten. Außerdem mußten sie im Sommer hin und wieder in der Apotheke etwas helfen, Blumen pflücken und Kräuter abstreifen 2c. oder auch in der Küche bei der Zubereitung der Gemüse dem Oeconomus an die Hand gehen, und um ihrer Bewegung willen täglich eine Stunde Holz sägen oder auch mit der Handmühle mahlen . . . . . .

Im Pädagogium, einer „Anstalt zur Erziehung Adeliger oder anderer fürnehmer Leute Söhne", erstreckten sich die mechanischen Beschäftigungen vorzugsweise auf das Drechseln, Pappen und Glasschleifen, worin die Scholaren von einem Jahre zum andern abwechselten. Mit dem Drechseln konnten, da 3 Werkstätten mit je 10 Drechselbänken vorhanden waren, gleichzeitig 30 Schüler beschäftigt werden. Zu einer bestimmten Stunde kam ein dazu bestellter Drechslermeister, wenn es Not that, auch mit einem Gesellen, in die Anstalt, um den Schülern die nötige Anweisung zu geben. Selbst den Schülern etwas arbeiten oder etwas mit nach Hause nehmen, durfte er nicht, „weil der Zweck bei dieser Übung nicht sowohl auf die Verfertigung vieler Sachen, als auf die Wissenschaft und Motion gehet." Das Material, das man bearbeitete, bestand in verschiedenen Holzarten, in Knochen und Elfenbein, und die Schüler hatten es sich für ihr Geld anzuschaffen, dagegen gehörten ihnen auch die gefertigten Gegenstände als Eigentum. Mit schlechtem Holz und geringen Dingen wurde angefangen und erst nach einiger Übung zu kostbaren und schweren gegangen. Die Werkzeuge bekam jeder geliefert, und zwar hatte jeder, der das Drechseln „ordentlich" unter Anlernung des Meisters trieb, seine besonderen Werkzeuge wie auch seine bestimmte Drechselbank, um allen Irrungen und Mißhelligkeiten vorzubeugen, zumal da die Schüler auch zu anderen Stunden, wo der Meister nicht zugegen war, Erlaubnis hatten, sich hinter den Drechselbänken zu erholen. Für solche, die das (z. B. nachmittags nach 4 Uhr), aber immer unter Aufsicht eines Lehrers, thun wollten, ohne das Drechseln „ordentlich" mehr zu treiben, waren eigene Instru-

mente vorhanden. Selbst auf den Krankenstuben standen 4 Drechselbänke mit den dazu gehörigen Werkzeugen, „damit sich die Patienten derselben nach Beschaffenheit ihres Zustandes zur Motion und Recreation bedienen können." In der „Pappfabrik", die namentlich die Anfänger beschäftigte, wurden „allerhand Schachteln, Kästchen, Schränkchen, Schreibezeuge, Reiseapotheke, stereometrische Körper von unterschiedlichen geometrischen Figuren, und andere dergleichen nützliche Sachen aus Pappe" gearbeitet, welche die Scholaren „hernach sauber überziehen und bei ihren Umständen hie und da, insonderheit auch beim studio mathematico gebrauchen können." Die Geübteren verfertigten außerdem noch die Gestelle zu verschiedenen optischen Instrumenten, zu denen sie die Maße vom Mathematikus erhielten und dann später die entsprechenden Gläser selber schliffen. Das Glasschleifen, das unter Leitung des Mathematikus während des Sommers getrieben und zu dem „keiner admittirt" wurde, „der nicht vorher in der Pappfabrik gewesen und die vorgeschriebenen Maschinen daselbst gemachet" hatte, erstreckte sich auf das Schleifen und Polieren von Ferne-, Lese-, Brenngläsern und Brennspiegeln, ingleichen von allerhand Gläsern zu einfachen und englischen microscopicis, kleinen Perspektiven, tubis astronomicis, terrestribus, multiplicatoriis, cistulis und cameris obscuris, lucernis megalographicis, oculis artificialibus, Reisemaschinen (Gebäude und große Städte perspektivisch zu zeichnen) u. s. w." Den Anfang machten diejenigen Gläser, zu denen die Schüler in der Pappfabrik die Gestelle („Maschinen") gefertigt hatten, nachdem ihnen über die Handhabung der Schleifschalen und ihre rechte Anlage nach dem Maßstabe, über die Zubereitung von Kitt, Sand und Poliermaterial das Nötige mitgeteilt und „eine kurze und acurate Methode in die Feder dictiret" worden war, nach welcher alle Gläser vom Anfang bis zum Ende ausgearbeitet werden müssen."*)

Auf das pietistische Erziehungssystem folgte am Ende vorigen Jahrhunderts die philanthropistische Erziehung. Die Philanthropen, denen ja bei ihrer Erziehung „die Vorbereitung zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben" die Hauptsache war, mußten naturgemäß energisch für den Handfertigkeitsunterricht eintreten. **Basedow** (1723—1790) hatte deshalb auch im Philanthropin zu Dessau die Handarbeiten eingeführt. Die größeren Pensionisten wurden nachmittags mit „mäßiger Leibesübung, als Drechseln, Hobeln und Tischlern in denen von unserem Landesvater eingeräumten Zimmern des fürstlich Dietrichschen Palastes" beschäftigt. In seinem „Methodenbuch" schreibt Basedow hierüber: „Die vornehmeren Stände, weil sie in der Jugend schlechterdings zu keiner Handarbeit angehalten werden, wissen sich in reifern Jahren mit nichts zu beschäftigen als mit Lesen

*) Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht, bearbeitet ꝛc. von Karl Richter, pag. 236, 237, 300, 301.

und Schreiben; sind sie dessen müde und haben dann keine Gelegenheit zu unschuldigen Zerstreuungen, so ist keine Sache so thöricht und so unnütz, womit sie nicht die Langeweile zu verkürzen trachten." Deshalb schlägt Basedow vor, die Knaben im Sommer mit Gartenarbeiten, im Winter mit kleinen Handarbeiten zu beschäftigen, teils zur Kräftigung des Körpers, teils um die Zöglinge zum Fleiß anzuleiten und ihnen eine nützliche Beschäftigung für ihre Mußestunden zu gewähren.

Besonders nahm **Salzmann** (1744—1811) die Entwickelung der praktischen Thätigkeit der Zöglinge durch die Arbeit als ein wesentliches Bildungselement in sein Erziehungssystem auf. In seinem „Ameisenbüchlein" bemerkt er:

„Das Selbstverfertigen, anfänglich von allerlei Spielwerk und in der Folge wirklich nützlichen Werkzeugen und Geräten, ist ein so nützliches und angenehmes Geschäft, daß ich es zu einer unerläßlichen Forderung an alle Anstalten, wo die Kinder zweckmäßig erzogen werden sollen, mache, daß ihnen Anleitung und Gelegenheit zum Selbstverfertigen gegeben werde. Dazu gehört denn freilich eine Werkstatt, mancherlei Werkzeuge und Materialien, und Anweisung, davon Gebrauch zu machen. Hat es der Erzieher dahin gebracht, daß seine Zöglinge nach geendigten Lehrstunden mit ihren Händen sich beschäftigten und ihre kleinen Wünsche ausführen können, so hat er gewonnen Spiel. Das schwere Geschäft, sie zu unterhalten, ist ihm abgenommen, sie unterhalten sich selbst — er ist bloß Zuschauer und Ratgeber. Der Gewinn, der für die Kinder daraus entspringt, ist unbeschreiblich groß.

Erstlich wird ihr Thätigkeitstrieb befriedigt und allen den Ausschweifungen, die aus dem gehemmten Thätigkeitstriebe zu entspringen pflegen, ist damit auf einmal vorgebeugt. Zehn Kinder in der Werkstatt sind leichter zu lenken, als drei, die nicht wissen, was sie thun sollen. Zweitens befinden sich die Kinder dabei so wohl; denn ist denn das nicht das reinste innigste Vergnügen, wenn man gewissen vorgesetzten Zwecken sich immer mehr nähern kann und sie endlich ganz erreicht? Jetzt ist das Schiff fertig, an dem die Kleinen seit einiger Zeit arbeiteten — jetzt wird es vom Stapel gelassen — wird auf den Bach gebracht, auf dem es nun segeln soll. Mit welchem Frohlocken geschieht es! So etwas müßt ihr selbst gesehen haben, lieben Freunde, um euch zu überzeugen, wie ungemein wichtig es sei, Kindern Gelegenheit zu geben, selbst etwas zu verfertigen. Drittens werden dabei so viele Kräfte geübt. Der Geist, der bei der sonst üblichen Lehrart immer dressiert wird, nach fremden Vorschriften zu handeln, lebt dabei auf, faßt eigene Ideen und erfindet Mittel, sie auszuführen. Das Auge übt sich, die Größen zu messen, um jedem Teile des auszuführenden Werkes das nötige Verhältnis zum Ganzen zu geben, und die Muskeln der Hände werden auf so mannigfaltige Art geübt, daß sie hernach bei den mannigfaltigen Vorfällen des menschlichen Lebens, in den Verlegenheiten, in die man oft gerät, sich selbst zu helfen, im-

stande sind, ohne daß sie immer nötig haben, zu fremder Hilfe ihre Zuflucht zu nehmen. Ein Mann, der seinen Händen nicht mancherlei Geschicklichkeiten in der Jugend erworben hat, ist nur ein halber Mann, weil er beständig von anderen Leuten abhängig ist.“ *)

Wie die genannten Arbeiten in Salzmanns Erziehungsanstalt eingerichtet und geleitet wurden, ist in Salzmanns Schrift: „Über die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal“ folgendermaßen dargelegt: „In Schnepfenthal ist man von der Notwendigkeit und Wichtigkeit der Übung der Hände und des Gebrauchs der Werkzeuge so überzeugt, daß man hierzu die mannigfaltigste Gelegenheit verschafft hat. Daher hat jede Stube, in welcher sich Zöglinge aufhalten, und wo es die Umstände erlauben, eine Werkstatt, wo sich Hobelbank, Hobel, Meißel, Hammer, Feilen, Schnitzmesser und dergleichen befinden.

Überdies werden in verschiedenen Arbeiten bestimmte Lehrstunden gegeben, z. B. in Papparbeiten. Die Zöglinge lernen da, aus Pappe allerlei Gefäße und Gerätschaften zu verfertigen und zu lackieren. Die mehrsten bringen es darin bald zu solcher Geschicklichkeit, daß ihre Fabrikate Bewunderung erregen. Zweitens in der Schreinerarbeit. Den Unterricht erteilt ein Lehrer, der zu diesem Behufe das Schreinerhandwerk gelernt hat. Die Zöglinge lernen da allerhand Gerätschaften selbst anfertigen und liefern von Zeit zu Zeit Stücke, die ihrem Meister und ihnen Ehre machen. Drittens im Drechseln. Viertens im Korbflechten, wenn eben ein Lehrer da ist, der das Geschäft gelernt hat.“**)

Auch **Pestalozzi** (1746—1827) befaßte sich mit der Idee, die Schule zu einer „Anleitung zum Feldbau, zur Industrie und zur häuslichen Wirtschaft“ zu machen, ihr also das Prinzip der Arbeit zu

---

*) Salzmann, Ameisenbüchlein, bearbeitet ꝛc. von Karl Richter, S. 59—60.

) Salzmann, Über die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, S. 46. — Der Lehrer für diese „mechanischen Nebenbeschäftigungen“ war in Salzmanns Institute **Bernh. Heinr. Blasche. Von seinen Schriften seien genannt: „Die Werkstätte der Kinder.“ 4 Bde. Gotha, 1800—1802. — „Der Papparbeiter.“ Schnepfenthal, 1805. — „Sammlung neuer Muster von Papparbeiten.“ Schnepfenthal, 1809. „Der Papierformer.“ Schnepfenthal, 1819. — „Grundsätze der Jugendbildung durch Industrie.“ Schnepfenthal, 1804. — „Ein paar Worte an Eltern über die Frage: Wie können Handarbeiten bildend für die Jugend sein?“ Schnepfenthal, 1809.

Von einem anderen Mitarbeiter Salzmanns, dem bekannten **Guths-Muths**, erschien als Nachtrag zu seiner „Gymnastik für die Jugend“: „Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer, enthaltend eine auf Selbstbelehrung berechnete Anweisung zur Kunst des Drehens, Metallarbeitens und des Schleifens optischer Gläser.“ Altenburg 1809.

Außerdem seien von einem andern Zeitgenossen, **Heusinger**, noch zwei bemerkenswerte Schriften erwähnt: „Über die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes, beschäftigt zu sein.“ Gotha, 1799 — und „Die Familie Werthheim.“ 5 Bde. Gotha, 1798—1809.

Grunde zu legen. In diesem Sinne errichtete er zu Neuhof im Kanton Aargau eine Armenschule, d. h. er sammelte arme Kinder um sich, die er zu bilden suchte. Jedes Kind, das arbeitsfähig war, mußte an ländlichen Beschäftigungen Anteil nehmen und passende Handarbeiten im Hause verrichten. Während der letztern unterrichtete er sie. Der Erfolg entsprach aber den Erwartungen nicht. Zum Teil war daran die Roheit der Kinder und der schlimme Einfluß der Eltern schuld, welche von den Arbeiten ihrer Kinder sofortige ökonomische Vorteile für sich sehen wollten und zu ungebildet waren, um zu begreifen, wieviel größer der Nutzen sei, der aus einer bessern industriellen und intellektuellen Bildung der Kinder diesen und somit ihnen selbst in Bezug auf deren Fortkommen im Leben erwachse. Zum Teil lag es aber auch an Pestalozzi selbst, wie dieser ganz unbefangen mit seiner gewohnten Wahrheitsliebe eingesteht. „Ich lebte," erzählt er in seinem Buche: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", „im Kreise von mehr als 50 Bettelkindern; das Ideal ihrer Bildung umfaßte Feldbau, Fabrik und Handlung. Ich war in allen drei Fächern voll hohen und sichern Taktes für das Große und Wesentliche dieses Planes, und noch heute kenne ich keinen Irrtum in den Fundamenten desselben. Aber es mangelte mir ebenso in allen drei Fächern die Fertigkeit des Details und eine Seele, die sich an die Kleinigkeiten derselben mit Festigkeit anschloß."

Wie Pestalozzi diesen Unterricht angelegt wissen wollte, darüber finden wir in dem oben genannten Buche folgende Stelle:

„Aber nun sehe ich, daß ich in der ganzen Reihe meiner Briefe an dich nur den ersten Gesichtspunkt des Gegenstandes, die Führung des Kindes zu Einsichten und Kenntnissen, keineswegs aber seine Führung zu Fertigkeiten, insofern diese nicht eigentlich Fertigkeiten der Unterrichtsfächer von Kenntnissen und Wissenschaften selbst sind, ins Auge gefaßt habe. Und doch ist es vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne die Fertigkeit und Einsichten ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen. Sinnenmensch! Du mußt um deines Begehrens und deines Bedürfens willen wissen und denken, aber um eben dieses Bedürfens und Begehrens willen mußt du auch können und handeln, und das erste steht mit dem letzten wie das letzte mit dem ersten in einem so innigen Zusammenhange, daß durch das Aufhören des einen das andere auch aufhören muß, und umgekehrt; das aber kann nie geschehen, wenn die Fertigkeiten, ohne welche die Befriedigung deiner Bedürfnisse, deiner Begierden unmöglich ist, nicht mit eben der Kunst in dir gebildet und nicht zu eben der Kraft erhoben werden, welche deine Einsichten über die Gegenstände deiner Bedürfnisse und deiner Begierden auszeichnen. Die Fertigkeiten, von deren Besitz das Können und Thun alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz von einem Menschen fordert, abhängt, geben

sich aber ebensowenig von selbst, als die Einsichten und Kenntnisse, deren der Mensch hierzu bedarf, und wie die Ausbildung der Kräfte des Geistes und der Kunst einen der Menschennatur angemessenen, psychologisch geordneten Stufengang der Mittel zu dieser Ausbildung voraussetzt, also ruht die Bildung der Kräfte, die diese Fertigkeiten voraussetzen, auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines ABC's der Kunst, d. i. auf allgemeinen Kunstregeln, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Übungen gebildet werden könnten, die von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten Fertigkeiten allmählich fortschreitend, mit physischer Sicherheit dahin wirken müßten, ihnen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren, deren Ausbildung sie notwendig bedürfen. Es muß dieses ABC von den einfachsten Äußerungen der physischen Kräfte, welche die Grundlagen auch der kompliziertesten menschlichen Fertigkeiten enthalten, ausgehen."*)

Noch deutlicher spricht Pestalozzi seine Ansicht über die Handarbeit in dem zweiten Teile von „Lienhard und Gertrud" aus. Er erzählt darin von dem Schulmeister von Bonnal, Glülphi: „Mit jedem Tage ward ihm heiterer, die Arbeitsamkeit, die physische Thätigkeit unseres Geschlechtes sei das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfanges unserer Kräfte zu einer einzigen gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit. Alle Tage sah er mehr, wie die Arbeitsamkeit den Verstand bildet und den Gefühlen des Herzens Kräfte giebt; wie sie das den Kräften und der Reinheit des Lebens tödliche Schweifen der Sinne verhütet, der Einbildungskraft die Thore ihrer Verirrungen zuschließt, den eitlen Zungen die Spitze ihrer Geschwätzigkeit abstumpft, den Pflichtsinn unserer Natur von seinem Verderben und von den Schwächen zurückführt, unser Maulbrauchen über das Thun für das Thun selber und unser Geschwätz über Heldengröße für Heldengröße anzusehen. Diese höheren Ansichten über die menschliche Ausbildung waren es, warum er Drehstuhl, Hobelbank, Spitztrucken, Nähkissen 2c. in seine Schule aufnahm."**)

Pestalozzi war, wie schon bemerkt, nicht glücklich in der Ausführung seiner Ideen. Glücklicher war sein Zeitgenosse, **Emanuel von Fellenberg**, der freilich die Sache nicht nur mit ganz anderen pekuniären Mitteln, sondern auch mit einer ungleich bessern praktischen Vorbildung angriff. Wozu Pestalozzi sich selbst erst mühsam machen wollte, das war Fellenberg bereits in einem sehr vollkommenen Grade, als er sein Erziehungsgeschäft begann — praktischer Landwirt und Geschäftsmann. Seine Erziehungsinstitute schlossen sich organisch an seine landwirtschaftliche Versuchs- und Musterwirtschaft an. Zunächst verband er mit dieser eine landwirtschaftliche Lehranstalt und eine höhere Erziehungsanstalt

*) Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, bearbeitet von Albert Richter, S. 187—190.

**) Pestalozzi, Lienhard und Gertrud in Dr. Vogels Pädagogik Pestalozzis, S. 16.

für die Söhne der begüterten Stände, besonders der großen Grundeigentümer, bald darauf eine landwirtschaftliche Armenschule, zuletzt auch eine Real- oder Mittelschule für Kinder des Mittelstandes, ferner eine Bildungsanstalt für Lehrer und ein Institut zur Erziehung armer Mädchen.

Fellenberg richtete sein Augenmerk zuerst auf die beiden Extreme der Gesellschaft, die niederen Volksklassen und die sogenannten höheren Stände. Beide schienen ihm einer verbesserten Erziehung vorzugsweise bedürftig, jene wegen ihrer Versunkenheit in physisches Elend, geistige und sittliche Roheit, diese wegen der nicht minder gefährlichen Entfremdung von der Natur, Entwöhnung von Arbeitsamkeit, Verweichlichung und Teilnahmlosigkeit gegen das Schicksal der niederen Klassen. Als eine Hauptursache des Verderbens der niederen Klassen erkannte er „den Hand in Hand gehenden sittlichen und ökonomischen Verfall oder die entsittlichende Verarmung, als ein wesentliches Mittel der Abhilfe dagegen die gleichzeitige Förderung des sittlich-religiösen und industriell-ökonomischen Lebens", die Gewöhnung zum rechtlichen Erwerb und zur Arbeit.

Durch eine bessere, namentlich naturgemäßere Erziehung der Kinder der begütertsten und einflußreichsten Stände hoffte er dem Staate eine Pflanzschule edler Bürger zu liefern, die, für die höhere Bestimmung des Menschen begeistert und im Besitz der äußern Mittel, um ihre Ideen realisieren zu können, ihre höchste Freude in Förderung der gesamten Volksbildung finden würden. Beide Extreme, bisher durch eine schroffe Kluft von einander getrennt, sollten sich gegenseitig kennen und achten lernen. Die Reichen einerseits sollten die Mühen, Lasten und Entbehrungen, aber auch die Freude, Heiterkeit und Zufriedenheit der Armen, die aus dem Gefühle treuer Pflichterfüllung entspringt, wahrnehmen, um mit echt christlichem Geiste dahin zu wirken, daß diesen vom Glück weniger Begünstigten durch ihre Hilfe und Mitwirkung eine menschliche Entwickelung und Freude an ihrem Dasein zuteil werde. Andererseits sollten die Armen, indem sie durch ihre Arbeit sich selbstständig zu ernähren angeleitet würden und dabei zugleich erkannten, wie wichtig und unentbehrlich dazu die Mitwirkung derjenigen sei, welche bereits im Besitze der Kapitalien sind und ihre Glücksgüter auf eine dem allgemeinen Besten ersprießliche Weise benutzen, ebenso sehr an begründetem Selbstgefühle erstarken, als von der herrschenden Unsitte befreit werden, das äußerlich glänzende Los der Begüterten nur mit neidischem Auge zu betrachten. Beide Klassen sollten sich vielmehr als notwendige, sich gegenseitig ergänzende Glieder eines größern Ganzen ansehen, achten und lieben. Die beiden Anstalten für die Armen und für die Reichen waren räumlich von einander getrennt, auch ihrer inneren Einrichtung nach durchaus verschieden. Die Kinder der Reichen erhielten einen sehr sorgfältigen wissenschaftlichen Unterricht, Anleitung und Gelegenheit zu praktischen Beschäftigungen in Feld und Garten, sowie zu allerlei Handarbeiten. Mit

genauer Beachtung der Individualitäten suchte man die einzelnen zu dem anzuleiten, was für ihre künftige Lebensstellung das förderlichste schien; zugleich wollte man sie durch die Anschauung der verschiedenen in Hofwyl vereinigten Gewerbsverhältnisse an einen großartigen Überblick der menschlichen Beziehungen gewöhnen, ihre Thatkraft durch das ihnen gegebene Beispiel allgemeiner Betriebsamkeit, Ordnung und harmonischen Zusammenwirkens anspornen und sie so allseitig für ihren künftigen Beruf als Verwalter äußerer Glücksgüter, besonders als Leiter ähnlicher großer Etablissements, vorbereiten. Bei den Armenkindern war die Arbeit die Hauptsache, und zwar vorzugsweise die landwirtschaftliche. Fellenberg hielt einen rationellen Betrieb der Landwirtschaft nicht nur in ökonomischer, sondern auch in sittlicher Beziehung für ein außerordentlich wirksames Mittel zur Hebung und Veredelung des Volks, namentlich der unteren Klassen, für allein geeignet, diese mit wahrer Lust und Liebe zu dem ihnen von der Vorsehung angewiesenen Berufe zu erfüllen, wofern dieselben nur so frühzeitig als möglich durch zweckmäßigen Unterricht zur Kenntnis der Erscheinungen der sie umgebenden Natur geleitet und ihr Auffassungsvermögen daran so geübt und entwickelt werde, daß ihrer Beobachtung in dem ihr angewiesenen Spielraume zuletzt gar nichts mehr entgehen könne. Dazu führe z. B. die Erforschung der vorkommenden Bodenarten, ihrer physischen Eigenschaften und ihrer Gemengsverhältnisse, namentlich die Untersuchung der Erde in Hinsicht auf Zusammenhang, Schwere, Farbe, wärme- und wasserhaltende Kraft, ferner die Düngungsmittel nach ihrem chemischen Gehalt, ihrer Wirksamkeit u. s. w., wobei zugleich noch der Vorteil sich ergäbe, daß der Bauer durch eine solche Betreibung seines Berufs ganz erfüllt und befriedigt werde. Durch einen rationellen Betrieb der Landwirtschaft würden auch die untergeordneten Dienstleistungen dabei veredelt, indem dazu mehr Geschick, Aufmerksamkeit und guter Wille erfordert werde. Dies wirke wiederum günstig zurück teils auf das Verhältnis der Herren zu den Dienstboten, deren beiderseitige Interessen dadurch inniger verschmolzen würden, teils auf die sittliche Veredelung der letztern, indem auf solche Weise auch das niedrigste Geschäft im Zusammenhang mit den höchsten Zwecken der Menschheit aufgefaßt und zu Ehren gebracht werde. Diesem Grundsatze gemäß suchte Fellenberg sogar die landwirtschaftlichen Maschinen, deren er für seine Anstalt viele erfand oder erfinden ließ, möglichst so einzurichten, daß dieselben eine geistige Thätigkeit der Arbeiter, Aufmerksamkeit und Nachdenken nicht überflüssig machten, sondern erst recht hervorriefen. Überhaupt ging sein Bestreben überall, bei der landwirtschaftlichen sowohl als der sonstigen gewerblichen Erziehung der Jugend, nicht bloß auf die Ausbildung einer einzelnen technischen Fertigkeit, sondern auf die universelle einer echten Industriebildung.

Die meiste Zeit und Thätigkeit der Zöglinge in der Armenbildungsanstalt zu Hofwyl ward, wie schon bemerkt, auf landwirtschaft-

liche Arbeiten verwendet, der theoretische Unterricht dagegen nur in den Pausen zwischen diesen, gewissermaßen als eine Erholung von der körperlichen Anstrengung, teilweise auch während der Arbeiten selbst betrieben; letzteres insofern, als man die jungen Arbeiter auf die Erscheinungen der sie umgebenden Natur aufmerksam machte und dadurch namentlich auch schädlichem Aberglauben vorzubeugen suchte.

Dem eigentlichen Unterricht wurden im Durchschnitt täglich nur 2—3 Stunden gewidmet.

In ökonomischer Hinsicht waren alle Einrichtungen bei der Armenkinderanstalt in Hofwyl so getroffen, daß durch die Arbeiten der Zöglinge sowohl die zur Errichtung der Anstalt notwendigen Vorschüsse als auch die laufenden Kosten derselben, wo nicht ganz, doch größtenteils gedeckt werden mußten. Fellenberg ging dabei von dem Grundsatze aus, daß das Bewußtsein, zu den Kosten ihrer Erhaltung und Erziehung selbst beizutragen, diesen armen Kindern jenes edle Gefühl von Selbständigkeit verleihen werde, ohne welches wahre Sittlichkeit nicht zu denken sei. In den ersten Jahren, wo die Zöglinge wegen ihrer unentwickelten Kräfte noch wenig leisten konnten, entstand freilich ein Ausfall; allein Fellenberg behauptete, daß dieser Ausfall sich vollkommen decke, wofern nur die Zöglinge bis zu ihrem 20. oder 21. Jahre in der Anstalt verblieben, ja daß unter günstigen Umständen das zur ersten Einrichtung angelegte Kapital sich vorteilhaft verzinse.*)

Die Möglichkeit eines solchen Resultats ist jedoch vielfach angezweifelt worden. Dazu kommt noch, daß in gar wenigen Orten sich ein geeignetes Hofgut findet, und es sich noch viel seltener trifft, daß der Besitzer oder Pächter die Verpflichtung übernimmt, jahraus jahrein jedem Kinde eine angemessene Beschäftigung zuzuweisen. Weil nun derartige kontraktliche Verhältnisse oft unüberwindliche Schwierigkeiten bereiten, so schlug man bald einen anderen, wenn auch kostspieligeren Weg ein. Man kaufte oder pachtete für derartige Anstalten ein Gut von entsprechendem Umfange, welches möglichst mit eigenen Kräften von dem Lehrer mit seinen Schülern bewirtschaftet wurde; aber auch so eingerichtete Anstalten hatten noch mit manchen äußeren und inneren Schwierigkeiten zu kämpfen, namentlich blieben viele weit davon, sich selbst unterhalten zu können.

Der hochverdiente Gehülfe Fellenbergs war **Wehrli.** „Wehrlischulen" hießen ihm zu Ehren darum zahlreiche Anstalten, die im Geiste und nach dem Muster der Hofwyler Anstalt seit den dreißiger Jahren teils von Privaten, teils von Regierungen errichtet wurden: also mit dem beschränkten Zwecke, arme, verwaiste oder sittlich und geistig verwahrloste Kinder durch eine auf Entwickelung ihrer praktischen Thätigkeit gerichtete Erziehung zu bessern, zu bilden, und zwar mit besonderer Berücksichtigung der Landwirtschaft.

---

*) Nach Karl Friedrich, Die Erziehung zur Arbeit, S. 93 ꝛc.

Besonders in der Schweiz entstanden eine Menge solcher Anstalten. Aber auch die meisten in Deutschland und den anderen europäischen Ländern errichteten Rettungsanstalten haben die Einrichtungen der Hofwyler Anstalt zum Muster genommen. In Deutschland ist die bekannteste dieser Anstalten das **Rauhe Haus bei Hamburg**, 1833 von Joh. Heinr. Wichern gegründet. Das Rauhe Haus stellt in sich gleichsam eine vollständige kleine Gesellschaft dar, die für ihre Bedürfnisse sorgt und sich soviel als möglich ohne fremde Beihilfe selbst zu erhalten sucht. Es geht das soweit, daß die Zöglinge sich meistens ihre Wohnungen selbst erbaut haben, je nach dem wachsenden Bedürfnis der Anstalt. Sie sind in „Familien" zu je 12 eingeteilt, deren jede eine besondere Wohnung und besondere Arbeitsräume hat. Die in der Anstalt hauptsächlich betriebenen Arbeiten sind für Knaben: die Schneiderei, die Spinnerei, die Schusterei, die Pantoffelmacherei, die Tischlerei, das Rohrstuhlflechten, die Schlosserei, die Maurerarbeit, die Glaserei, die Malerei, die Tapezierarbeiten, die Brotbäckerei, die Landarbeit (Garten- und Feldarbeit nebst Viehstand). Wie die Knaben vorwiegend zum Handwerkerstande, so werden die Mädchen in der Regel zu Dienstmädchen erzogen. Ihre Arbeiten sind von dreierlei Art: Die Anstaltswäsche, die Näh- und Strickarbeiten und die Besorgung von Küchenarbeiten.*)

Die im Anfange dieses Jahrhunderts so häufig gegebene Anregung hat für die Kinder der höheren Stände nennenswerte Erfolge kaum zu verzeichnen gehabt. Mit der Vervollkommnung der höheren Schulen ging die Institutserziehung immer mehr rückwärts, und auch von den wenigen Knabenpensionaten, die sich erhielten, ist nur ganz vereinzelt der Handfertigkeitsunterricht aufgenommen worden. Die durch Pestalozzi und Fellenberg gegebene Anregung zur Gründung von Rettungshäusern für verwahrloste Kinder hat dagegen, wie wir schon gesehen, reiche Frucht getragen, und hier, wo die Kinder ja eine Familie bilden, wird auch der am kritischsten angelegte Pädagoge die Betreibung der Handarbeit willkommen heißen müssen, wenn es auch nie gelingen wird, zu erreichen, daß die Kinder sich selber unterhalten. Hier ist darum auch der Ort, wo edle Menschenfreunde, denen größere Mittel zu Gebote stehen, wahrhaft Gutes wirken können.

Werfen wir zum Schluß einen Blick auf die Grundsätze, nach denen in den angeführten Anstalten der Arbeitsunterricht erteilt wurde, so ergiebt sich, daß die Pädagogen dieses Zeitraums sämtlich auf dem praktischen Boden eines Comenius und Locke stehen — und doch ist ein Unterschied zwischen ihnen nicht zu verkennen. Während nämlich Francke und die Philanthropen (Basedow, Salzmann) für die Söhne vornehmer Leute (ersterer freilich auch für die Waisenkinder)

*) Dr. Wichern, Über Erziehung zur Arbeit, insbesondere in Anstalten, S. 28 ꝛc.

die Handarbeit nur als Mittel zum Zwecke ansahen, zu dem Zwecke, die Gesundheit zu kräftigen und Lust und Liebe zur Arbeit zu wecken, weshalb ihr Ziel die Bildung der Handfertigkeit überhaupt war — sahen Pestalozzi und Fellenberg für ihre Armenkinder die Handarbeit als Selbstzweck an, damit die Kinder sich selber ihren Unterhalt verschafften und direkt für die spätere Berufsbildung vorbereitet würden, weshalb ihr Ziel die Ausbildung zu bestimmten Fertigkeiten war.

Die durch Comenius und Locke angebahnte Richtung, durch die Handarbeit für das praktische Leben vorzubereiten, zerlegt sich also nun in zwei Gruppen: die praktisch-materiale (Vertreter: Pestalozzi und Fellenberg; Losungswort: Erziehung zur Arbeit durch Arbeit), die den Besitz bestimmter Fertigkeiten erstrebt, und die praktisch-formale (Vertreter: Francke und die Philanthropen; Losungswort: Verständnis fürs praktische Leben und Lust und Liebe zur Arbeit), welche die Handfertigkeit im allgemeinen als Hauptsache ansieht.

Dritte Periode.

Der Handfertigkeitsunterricht in den Industrieschulen und in der Volksschule.

Kindermann in Östreich — Wagemann in Hannover — Preußen — das übrige Deutschland — die Klüterschulen in Holstein.

So fruchtbar sich nun auch die Idee des Handfertigkeitsunterrichtes in der Reihe der genannten Anstalten entwickelt hat, so sind das doch nur abgeschlossene Institute. Es lag aber in der Idee der Trieb, die engen Grenzen der Anstalten zu sprengen und sich eine nähere Verbindung mit der Volksschule zu verschaffen. Und in der That hat es an Versuchen nicht gefehlt, für die Schüler der Volksschule ebenfalls Arbeitsschulen zu errichten, in denen sie bestimmte Stunden des Tages unter besonderen Lehrern oder Lehrerinnen zu mancherlei Handarbeiten angeleitet wurden. Dieser Zweck an und für sich, aber auch der weitere, die Schuljugend vor Müßiggang zu bewahren und ihr Gelegenheit zu einem kleinen Verdienste zu geben, ließ am Ende vorigen und im Anfange dieses Jahrhunderts eine Menge sog. Industrieschulen entstehen. Die ganze Richtung damaliger Zeit, die ja auf allen Gebieten des Lebens fast in „Nützlichkeit" aufging, war dieser Bewegung sehr günstig.

Der eigentliche Schöpfer dieser Industrieschulen ist **Kindermann** (1740 oder 1741 — 1801), der in dem Kreise der Männer, welche im letzten Drittel des verflossenen Jahrhunderts innerhalb des österreichischen Staates und des katholischen Teiles Deutschlands auf dem Gebiete des Volksschulwesens in schöpferischer Weise thätig waren, eine hervorragende Stellung einnimmt, weshalb er auch von der Kaiserin Maria Theresia mit dem Namen von Schulstein in den Adelstand erhoben wurde. Als nämlich seine Schule zu Kaplitz 1773 zu einer Normalschule erhoben wurde, erweiterte er dieselbe in der Weise, daß er die industrielle Beschäftigung und Übung der Schulkinder als wesentliches Mittel zur Einrichtung und allmählichen Vervollkommnung der Volksschule einführte. Schulstein ging hierbei von dem Gedanken aus, daß durch die bisherige Einrichtung der Schulen, indem man in denselben die Kinder nur in der Religion, im Lesen, Schreiben, Singen u. s. w.

unterrichtet habe, der eigentliche Zweck des Schulunterrichtes nicht erreicht werde, daß mit den herkömmlichen Unterrichtsgegenständen und Übungen der Schulkinder notwendig noch eine andere Beschäftigung derselben verbunden werden müsse, um ihnen diejenige Tüchtigkeit anzubilden, welche sie in der Schule erlangen sollten. Schulstein hielt deshalb die Aufnahme industrieller Beschäftigung in den Lektionsplan der Schulen für erforderlich, indem nur durch sie den Kindern die rechte Lust und Fähigkeit zur Arbeit, durch die Abwechselung zwischen dem Unterricht in den herkömmlichen Lehrgegenständen und der industriellen Beschäftigung, Liebe zur Schule und Freude an derselben beigebracht und zugleich die Möglichkeit gegeben werden könne, sich das zur Anschaffung der Schulbücher und der Schreibmaterialien erforderliche Geld — dessen Mangel ein so häufig vorkommender Grund zur Entschuldigung der Schulversäumnisse sei, — in der Schule selbst zu verdienen. — In seiner Schrift „Von der Entstehung und Verbreitungsart der Industrieklassen in den Volksschulen des Königreichs Böhmen" giebt Schulstein selbst über seine Schulreform den näheren Aufschluß. Er erzählt hier nämlich: „Bei näherer Betrachtung der Volksschulen nahm ich wahr, daß man in selben die Jugend gerade mit dem, was sie zeitlebens am meisten bedurfte und brauchte, am wenigsten beschäftigte, daß man darin viel Unnützes, und beinah alles auf eine verkehrte Art lernte. Ich sah hierin die Quelle des Müßiggangs, der Armut, der Bettelei, der seichten Religionskenntnisse, der Lauigkeit in der Ausübung ihrer Gebote und mehrere Untugenden. — Ich richtete deswegen mein ganzes Augenmerk auf die Jugendjahre, ja auf Kinder richtete ich es hin. Die Meinung, daß man aus der Jugend alles machen kann, stärkte mich in meinem Vorsatze, und unterstützte alle meine Gründe. Ich war einmal überzeugt, daß unsere Volksschulen, wenn sie auch normalmäßig eingerichtet wären, ihrer Erwartung nicht ganz entsprechen, und ihren Endzweck im gemeinen Leben gar nicht erreichen können; man müsse deswegen der Jugend in denselben nebst den gewöhnlichen Lehrgegenständen *Arbeitsamkeit* beibringen; man müsse darin Arbeitsklassen anlegen, sie mit den litterarischen Gegenständen verbinden und die Schüler zur Arbeit leiten, um sie ihnen von Kindheit her anzugewöhnen. Nur dadurch dürfte Arbeitsamkeit und Industriegeist national werden.

Dazu eiferte mich noch mehr das Bewußtsein an, daß die arbeitsamsten und industriösesten Leute verhältnismäßig doch immer bei allen Nationen die besten moralischen Menschen sind. — Ich sah nebst dem, daß auch die Moral und die Religion in den Volksschulen ihre Wirkung nicht haben.

Der Ausführung dieses Gedankens, so wichtig und wohlthätig er auch in der Folge für das menschliche Geschlecht werden dürfte, stellte sich eine ungeheure Zahl von Hindernissen entgegen. Hier gebrach es der Gemeinschule an Mitteln, die Anlagekosten zu bestreiten; dort an

den erforderlichen Behältnissen und Zimmern, die Industrialklassen anzulegen; hier dem Schulmanne an einer Gattin, welche die Schüler in der Handarbeit unterrichtete; dort an einem Grunde, wohin man die Landjugend zur Baumkultur und Gartenkultur einladen könnte. An manchen Orten war die Menge der Kinder viel zu groß, als daß man auf andere, als auf die vorgeschriebenen Lehrgegenstände auch noch hätte denken können; es mangelte an solchen Musterschulen und an solchen Schulaufsehern, die die Jugend zur Arbeitsamkeit hätten führen können oder führen wollen.

Indessen ließ ich meinen Mut nicht sinken; ich war einmal sicher, daß Arbeitsamkeit jedem Menschen nützlich und daß die Jugend jeder Richtung fähig ist. Ich hatte es nur dahin zu bringen, daß es die Jugend vergnügte und die Eltern interessierte, frühzeitig arbeitsam zu sein.

Das Vergnügen entstand aber für die Jugend a) aus der Abwechslung der Lehr- mit den Arbeitsstunden; b) aus der Gesellschaft, in welcher sie sich selbst zur Arbeitszeit überlassen, sich auch nach ihrer Bequemlichkeit mit Gesprächen und anmutigen Gesängen unterhalten; c) aus dem Gewinn, den sie wöchentlich aus ihrer Arbeit ziehen; d) aus der Beschenkung von wohlmeinenden Eltern und patriotischen Vorgesetzten.

Ich hatte nun meinen Vorschlag nur noch interessant für die Lehrer und Eltern zu machen, — ich zeigte dem dürftigen Schulmann, wie er sich seine Nahrungsumstände durch Industrialklassen zu verbessern vermöchte, wie seine Ehegattin mit Stricken, Nähen, Spinnen, Wollekrämpeln u. s. f., er aber mit der Baumzucht, mit der Kultur des Küchengartens, Seidenbaues u. dergl. sich einen Verdienst verschaffen und damit seine Nebenstunden so nützlich als angenehm ausfüllen könnte. Die Vorsteher der Schulanstalten würden ihre Bemühung entweder mit einer Remuneration oder einer Gehaltszulage bedenken, wie auch wirklich schon viele deswegen mit beidem in Böhmen bedacht worden sind.

Die Vorteile, welche aus diesen Industrieschulen herfließen, sind groß, sind beträchtlich. Sünde und Laster wird verhütet und der Wohlstand der menschlichen Gesellschaft befördert. — Deswegen haben sich viele Lehrer der Landschulen und die Kandidaten zu selbigen aus beiden Klassen, nämlich der Mägdlein und der Knaben, hier an der Normalschule ein Modell genommen und im Orte ihrer Bestimmung für die Schuljugend den Industrialunterricht eingeführt, nur mit dem Unterschiede, daß auf dem Lande, gleichwie da die Knaben des gemeinen Mannes sich auch mit dem Spinnen, Stricken, Klöppeln u. s. f. in der Schule abgeben, die Mägdlein auch die Gartenarbeit mittreiben und besonders die Anpflanzung der Küchengewächse erlernen.

Diese Anstalt verbreitet sich nun seit 8 Jahren an sehr vielen Orten, auch ohne sonderlichen Fonds, von sich selbst. (Man kann dermalen in Böhmen mit Gewißheit bis 200 solche Schulen angeben, welche den Industrialunterricht mit dem litterarischen bloß der angeführten Vorteile wegen verbinden und mit gutem Fortgange erteilen.) Wo sich

an der Schule nicht 2 Lehrzimmer vorfinden, da giebt die Gattin des Lehrers indessen in ihrem Wohnzimmer den Industrialunterricht; und wo der Schulmann kein Feld, auch kein Gärtchen hat, und die Gemeinde dazu auch kein Stück Grund mietet, da mietet der Schulmann oder der Aufseher derselben gegen Zins ein Stück, welchen Zins man ganz leicht von der unternommenen Gartenkultur entlehnen kann."*)

Es gelang Kindermann, über das ganze Land ein Netz von Industrieschulen zu verbreiten, in denen die Kinder, Knaben und Mädchen, im Baumwolle- und Flachsspinnen, im Stricken und Nähen unterrichtet wurden. Mit seinem Tode zerfiel jedoch sein Werk wieder, und von seiner großartigen Schöpfung ist heute fast nichts mehr vorhanden.

Im evangelischen Deutschland war der verdienstvolle Pfarrer **Wagemann** zu Göttingen in Hannover der erste, der Industrieschulen errichtete. Michaelis 1784 entstand die erste derartige Schule in der Marien-Pfarrschule daselbst. Schon in dem nächstfolgenden Jahre wurden in vielen Dörfern der Umgegend von Göttingen ähnliche Schulen ins Leben gerufen, und auch in anderen Gegenden Norddeutschlands fand das neue Institut der Industrieschule bald Nachahmung. Und wenn dieselbe auch im protestantischen Deutschland niemals eine so allgemeine Pflege erhalten hat wie in den katholischen Ländern, so hat sie doch auch hier seiner Zeit eine weite Verbreitung gefunden.

Hannover erhielt namentlich seit 1790 seine Industrieschulen, indem das Konsistorium durch Ausschreiben vom 14. Dezember 1790 den Kirchenkommissarien der Provinzen Kalenberg, Göttingen und Grubenhagen befahl, bei Einrichtung von Industrieschulen ihre Aufmerksamkeit auf die Einführung des Wollespinnens und insbesondere des Spinnens der feinen Kammwolle zu richten. Als Musterschule wurde die schon oben erwähnte Industrieanstalt Wagemanns von der Staatsregierung vorzugsweise begünstigt.

Wagemann ließ sich beim Unterricht in den Industrieschulen von folgenden Grundsätzen leiten:

„Der allgemeinste Grundsatz, nach welchem bei dem Unterrichte und den Übungen in der Arbeitsschule verfahren werden muß, ist dieser: „Man gehe den Weg der Natur und wähle zuerst solche Arbeiten, welche wenig Kraft des Geistes und des Körpers erfordern, wobei aber die Wirkung so schnell als möglich in die Augen fällt, damit die Kinder den Lohn ihrer Arbeit in der schnellen Produktion sehen." U. a. wünscht Wagemann, daß das Kind bald befähigt werde, „einen Flicken auf sein zerrissenes Kleid zu setzen, und daß dies die erste Anwendung seiner Fertigkeit im Nähen sei, damit man in der Zukunft sich nimmer darauf berufen könne, daß es ihm an der Geschicklichkeit, seine Kleider ganz zu erhalten, fehle. — Alsdann wähle man solche Arbeiten, die zur Befriedigung der persönlichen Bedürfnisse der Kinder

*) Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens Bd. I., S. 113 ꝛc.

ausgeübt werden können; hernach solche, die in die Hauptgewerbe der Provinz oder des Landes einschlagen und sich womöglich auf die Veredelung der rohen Naturprodukte beziehen, damit der Bauer zu Nebenarbeiten angeführt werde, die solche Stunden, welche ihm von seinem Ackerbaue und anderen häuslichen Geschäften übrig bleiben, ausfüllen können. Man lehre also beiden Geschlechtern Arbeiten, die ihnen, wenn nicht reichliche Erwerbszweige, so doch wenigstens Beihülfe zum bessern Wohlstande werden können, bilde sie zu manchen Fertigkeiten, die sie in den Stand setzen, den Wert ihrer Arbeit und die dazu erforderliche Zeit richtig zu bestimmen." — Alle Arbeiten aber, welche hier gelehrt werden, müssen unter den Händen der Geübtesten einen besonderen Grad der Güte und Schönheit erlangen. Daher sei der Unterricht so gründlich und die Aufmerksamkeit so genau als möglich."

Über „Disziplin in den Industrieschulen" wird u. a. Folgendes gesagt: „Die Industrieschulen sollen die Orte der Erholung, der freiern Kraftanwendung für die Kinder, sollen ihnen Schulen der Ordnung 2c. sein. Daher muß aus denselben, so viel es immer möglich ist, aller pedantische Zwang und alle tierische Behandlung der Kinder verbannt werden, und man muß Motive aufzufinden suchen, die sie auch dann noch zur Ausübung ihrer Pflichten, wozu sie hier angeführt werden, bewegen, wenn sie aus der Schule entlassen sind und nach eigener Wahl handeln." — Solche Motive sind nach Wagemanns Ansicht der „Ehrtrieb" und der „Ehrerwerb." Er will dieselben benutzen, wie es einst im Philanthropin zu Dessau geschah. — „Bei der Arbeit müssen die Kinder (durch Erzählungen, Gesang 2c.) abwechselnd unterhalten werden und die Freiheit haben, sich auf eine nicht zu rauschende Weise zu unterreden; denn es würde sonst ein Teil des Vergnügens, welches ihnen den Aufenthalt in der Industrieschule versüßt, verloren gehen." —

„Die Methode des ganzen Unterrichts, im ganzen sowohl, als auch in Beziehung auf Industrie im einzelnen, wird desto besser sein, je mehr dem Lehrer bei allen seinen Unternehmungen die Gedanken lebhaft vorschweben: Kinder sind sinnlich und können am besten durch sinnliche Gegenstände, die sie richtig erkannt haben, auf abgezogene Begriffe hingeleitet werden. Ferner die Ideenwelt des Bauern muß nicht zu groß sein, aber alles, was man ihm vorträgt, muß er ganz verstehen, damit in dem kleinen Horizont, den er übersieht, alles so viel wie möglich klar sei und seine Phantasie nicht zu viel Spielraum behalte. Endlich: Alles beziehe sich, so viel wie möglich ist, auf das ausübende Leben, und man bringe von Kindheit an auf unmittelbare Anwendung des Gelernten.

Hieraus folgt, daß der Schulunterricht nicht wie bisher mit den Ideenzeichen als Dingen einer weit zurückgelegenen dritten Welt anfangen sollte, sondern mit dem, was dem sinnlichen Kinde am nächsten

liegt, mit Körpern; denn Körperwelt ist noch fast allein ihre Welt; in der Ideenwelt kennen sie nur noch sehr wenig, und was sie davon wissen, kam und kommt noch durch Gefühle (Empfindungen) in sie, die von Körpern erregt werden."

„Die Übung an Körpern, welche zugleich durch Anschauen und Berühren in Absicht ihrer Gestalt und Masse geprüft werden können, wird das Kind auf Begriffe hinleiten, welche ohne diese Beschäftigung sehr schwer in ihm erweckt worden wären."

„Wenn man so von Körpern ausgeht und allmählich mit dem Kinde, welches nun schon Begriffe gesammelt hat und zum Empfange abstrakter Begriffe gebildet worden ist, sich weiter zurückzieht, alsdann erst kann man hoffen, daß Ideenzeichen einigen Wert für das Kind haben werden, und nun erst ist es Zeit, durch recht ausgesucht interessante, ganz kurze Erzählungen die Kinder auf das eigene Lesen begierig zu machen."

Damit nun auch die späteren Leseübungen den möglichst größten Wert bekommen, so „nehme man sie allemal mit solchen Schriften vor, die auf das thätige Leben der Kinder eine möglichst nahe Beziehung haben." Ähnlich so will auch Wagemann die andern Unterrichtsdisziplinen, wie Schreiben, Rechnen, Religion, soviel wie möglich mit dem „ täglichen," dem „ausübenden Leben in genauere Verbindung setzen." *)

In **Preußen** hatte schon im Jahre 1793 das Generaldirektorium (v. Voß) die Aufmerksamkeit des Oberschulkollegs auf zwei derartige Anstalten gelenkt, welche von dem Prediger Dapp in Klein-Schönebeck im Amte Alt-Landesberg und von dem Schulinspektor Riedel zu Göritz im Amte Frauendorf eingerichtet waren. Auch hier hatte, wie es scheint, das Magazin für Industrie und Armenpflege des Göttinger Predigers Wagemann die erste Anregung gegeben. Indessen blieb die Sache einstweilen auf sich beruhen, bis endlich unter Friedrich Wilhelm III. die Einrichtung von Industrieschulen befohlen wurde. Auf Grund eines von dem Pfarrrer Dapp zu Klein-Schönebeck schon 1796 eingezogenen Gutachtens machte nämlich das General-Direktorium in einer Eingabe vom 2. Dezbr. 1798 den König auf das Bedürfnis derselben aufmerksam. Das Generaldirektorium stellte dem König insbesondere vor: „Noch mehr als in den kleinern Stadtschulen ist bisher der Schulunterricht auf dem platten Lande vernachlässigt worden. Da es hierbei nicht bloß auf den Unterricht in der Religion und andern dem bäuerlichen Stande notwendigen und nützlichen Kenntnissen ankommt, sondern auch darauf Bedacht genommen werden muß, die Dorfjugend in Zeiten zum geschäftigen Leben zu gewöhnen und in den für ihre künftige Bestimmung nützlichen Beschäftigungen, als Spinnen, Stricken, Nähen, Baumzucht, Gärtnerei, Seidenbau 2c. zu unterrichten

*) Wagemann, Über die Bildung der Jugend zur Industrie.

und zu üben, so haben wir schon seit einigen Jahren die Anlegung der Arbeits- und Industrieschulen auf dem platten Lande der hiesigen Provinz, als eine auch für die Landespolizei heilsame Einrichtung, zu einem Gegenstande unsrer besondern Aufmerksamkeit gemacht. Da wir indessen hierzu keine Fonds haben, so haben wir uns darauf einschränken müssen, mit einem ersparten Fonds an Spinnprämiengeldern, welcher aber auch bald aufgeräumt sein wird, zu Göritz und Klein-Schönebeck dergleichen Schulen einrichten zu lassen. Diese zeigen einen überaus erwünschten Fortgang, da die dortigen Prediger sich die Sorge für diese neuen Schulanstalten eifrigst angelegen sein lassen, und es ist daher sehr zu wünschen, daß auch in andern Dörfern dergleichen Industrieschulen mögen angelegt werden können, da diese das wirksamste Mittel sind, den Müßiggang bei den Leuten bäuerlichen Standes auszurotten und der Verarmung derselben vorzubeugen. Ob Ew. Königl. Majestät hierzu einen jährlichen etatsmäßigen Fonds von ungefähr 1000 Thalern aus den Überschüssen der Städtekasse aussetzen zu lassen allergnädigst genehmigen wollen, müssen wir, da wir keinen andern hierzu geeigneten Fonds vorzuschlagen wissen, Allerhöchstdero Entschließung anheim stellen."

Schon am 8. Dezbr. 1798 verfügte der König, daß „von den zur Verbesserung der Bürger- und Landschulen in der Kurmark bestimmten jährlichen Überschüssen in der Städtekasse 1000 Thlr. jährlich besonders für anzulegende „Industrieschulen" verwendet werden sollten." Mit dieser Summe glaubte das Oberkonsistorium in etwa 15 Ortschaften der Kurmark Industrieschulen einrichten oder unterhalten zu können.

Indessen war die Einrichtung von Industrieschulen doch nicht so leicht durchführbar, als es anfangs schien. Dem kurmärkischen Oberkonsistorium stellten sich nämlich, als es die Ausführung des von dem Oberschulkolleg desfalls erlassenen Beschlusses versuchte, Schwierigkeiten entgegen, an welche vorher niemand gedacht hatte. Das Oberkonsistorium berichtete daher (13. Juni 1799) an das Oberschulkolleg, „daß nach den von den dazu aufgeforderten Inspektoren eingegangenen Berichten die Einführung der Industrieschulen auf dem eigentlichen platten Lande in vielen Gegenden sehr erhebliche Schwierigkeiten findet, indem in vielen Inspektionen gar kein qualifiziertes Dorf auszumitteln ist, in manchen aber die Gemeine schwerlich sogleich von der Vorteilhaftigkeit eines solchen Instituts und von der Nichtigkeit ihrer Vorurteile dagegen zu überzeugen sein möchte.

Überdies ist gerade auf den Dörfern die ganze Einrichtung höchst prekär, weil sie an das Leben des gegenwärtigen Schulhalters und dessen Ehefrau geknüpft ist; daher denn zu fürchten ist, daß durch den Tod des einen oder der andern die ganze Einrichtung wieder ins Stocken geraten kann. Wir können uns daher nicht enthalten, dem von vielen Inspektoren in ihrem Bericht geäußerten Wunsch beizutreten,

daß der Plan nicht einzig und allein auf Dörfer beschränkt, sondern vielmehr auch auf solche kleine Landstädte zugleich mit ausgedehnt werden möge, deren Hauptnahrung in der Ackerwirtschaft besteht, und die sowohl hierin als in anderer Rücksicht den Dörfern an die Seite zu setzen sind, wie denn auch mehrere dergleichen kleine Städte von den Inspektoren, als vorzüglich zu einer solchen Anlage qualifiziert, mit vorgeschlagen worden. So viel fällt wenigstens in die Augen, daß in diesen kleinen Städten die Anlegung der Industrieschulen nicht nur überhaupt noch notwendiger ist als in Dörfern, teils wegen der größern Menge der Kinder, teils weil es in den Städten weit mehr ganz arme Kinder giebt, die in Ermangelung einer Anweisung zu nützlichen Arbeiten auf Bettelei verfallen, dagegen die Kinder auf den Dörfern in der Regel weit früher und fortdauernder von ihren Eltern zu allerlei wenn gleich sehr einfachen Arbeiten angewiesen und angehalten werden, sondern, daß auch die ganze Einrichtung in den kleinen Städten ungleich weniger Schwierigkeiten findet, indem teils leichter geschickte Lehrer und Lehrerinnen zu haben sind, teils eine genauere und vielfachere Aufsicht möglich ist, teils der Verkauf der in den Industrieschulen verfertigten Arbeiten leichter zu bewirken ist, teils endlich nicht zu befürchten steht, daß die Industrieschule, gleich dem übrigen Unterricht, wo nicht den ganzen Sommer, doch den größten Teil desselben hindurch still stehen werde, wie dies doch fast auf allen Dörfern der Fall sein wird, dagegen in den kleinen Städten doch auch für die Sommerschule immer noch mehrere Kinder übrig bleiben."

Außerdem war das Oberkonsistorium der Meinung, „daß die Industrieschulen auf den ausgewählten Dörfern nur vor der Hand auf etwa drei Jahre zur Probe anzulegen sein möchten." Auch werde es „gut sein, wenn man nicht auf einmal über den ganzen Fonds der 1000 Thaler disponierte," und daher vorläufig „etwa nur zehn dergleichen Schulen errichtete." Die innere Einrichtung der Industrieschulen betreffend bemerkte das Oberkonsistorium, daß nicht bloß im Spinnen, Stricken und Nähen zu unterrichten, sondern daß der Unterricht „für die männliche Jugend auch auf andere Gegenstände, besonders auf Baumzucht auszudehnen sei, wozu freilich die Beschaffung eines Raumes zur Anlegung einer Baumschule für jede Anstalt nötig wäre."

Die Erfahrung zeigte jedoch, daß der ganze Plan einstweilen noch nicht durchzuführen war, und zwar hauptsächlich darum nicht, weil die geeigneten Lehrer und die erforderlichen Mittel zur Ausführung desselben fehlten. Nur wo die Privatwohlthätigkeit den Wünschen der Staatsregierung zu Hülfe kam, wie zu Ellrich in der Grafschaft Hohenstein, wo ein nach England ausgewanderter früherer Schüler der dasigen Schule, Johann Engelbert Ziegenbein, gen. Liebenrood (zu Prospekt-Hill in der englischen Grafschaft Reading) den Lehrern derselben i. J. 1799 eine jährliche Zulage von 80 Pfd. Sterling, und wo dessen

Gattin eine jährliche Spende von 20 Pfd. Sterling zur Begründung einer Industrieschule für Töchter des Orts legierte, war es möglich, den Absichten der Regierung entsprechende Erfolge zu erzielen.

In Berlin entstanden seit dem Jahre 1793 nach und nach sechs Erwerbschulen, die sich bis 1800 noch um zwei Lehranstalten vermehrten. Der Hauptzweck dieser Schulen war der, daß in denselben arme Kinder der Residenzbewohner in der Religionslehre, im Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen, auch wohl in der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte, im Anfertigen schriftlicher Aufsätze und im Zeichnen unterrichtet und außerdem durch eine ihren Kräften und Fähigkeiten angemessene Beschäftigung an Thätigkeit und Arbeit gewöhnt würden. Nach beendigtem Schulbesuch wurden sie bei zuverlässigen Lehrherrn oder Herrschaften untergebracht, wo sie zuweilen auch noch, wenn es die Mittel der Schulen erlaubten, mit Kleidungsstücken unterstützt wurden. Der Unterricht wurde an allen Wochentagen Vor- und Nachmittags erteilt; nur an den Nachmittagen des Mittwoch und Sonnabend wurde derselbe ausgesetzt. Aufnahme konnten alle Kinder vom 7. bis 14. Lebensjahre finden. Das Direktorium der Schulen bestand aus 13 Personen. Jede Schule hatte ihren Vorsteher und Aufseher, welche die Schule von Zeit zu Zeit besuchten, im Anfange eines jeden Monats die angefertigten Arbeiten nachsahen und dieselben nebst Angabe der Taxe oder des verdienten Arbeitslohnes in die Register eintrugen. Nach Verlauf eines Quartals wurde den Kindern das verdiente Geld ausgezahlt, über dessen richtige Ablieferung an die Eltern die letztern in einem Kontobuche, welches die Anstalt aufbewahrte, quittieren mußten. Die verfertigten Arbeiten wurden teils in einem Kaufladen, teils in einer Versteigerung an die Meistbietenden verkauft. Die Aufseher wachten über Regelmäßigkeit im Schulbesuch, über Reinlichkeit der Kinder und der Schulzimmer, führten Rechnung über die verbrauchten Materialien (Garn, Flachs, Zwirn ꝛc.), und die Aufseherinnen unterrichteten die Kinder stufenweise im Stricken, Spinnen, Nähen ꝛc. und halfen in den Arbeitsstunden nach. Jede Schule hatte einen Lehrer, der wöchentlich zwei Stunden zu unterrichten verpflichtet war und oft von einem anderen Lehrer oder Kandidaten freiwillig unterstützt ward. Späterhin wurden in diesen acht Erwerbsschulen gewöhnlich 600 Kinder unterrichtet, nämlich 150—160 Knaben und 440 bis 460 Mädchen. Durchschnittlich verdienten dieselben in jedem Jahre 1100 Thlr. Arbeitslohn. Die Unterrichts- und Unterhaltungskosten, welche durch freiwillige Beiträge aufgebracht wurden, und wozu seit 1810 der König, späterhin auch der Kronprinz und die Kronprinzessin ansehnliche Beiträge gaben, betrugen an 5300 Thaler. Jährlich fand eine öffentliche Prüfung statt, bei welcher die fleißigsten Schüler und Schülerinnen, welche den Religionsunterricht ihrer resp. Prediger besuchten, mit Bibeln beschenkt wurden. Nach der Prüfung wurden die Schulkinder in einem Garten gespeist.

Über das Industriewesen in **den anderen deutschen Staaten** mögen folgende Mitteilungen Auskunft geben:

Im Großherzogtum Hessen gewann der Industrieunterricht erst seit 1808 Eingang. In den beiden Industrieschulen, welche schon einige Jahre früher in König und Wimpfen eingerichtet waren, wurden nur Mädchen beschäftigt, ohne daß diese Einrichtung Nachahmung fand. Indessen gewahrte man den großen Aufschwung, den das Industrialschulwesen in dem damals mit dem Großherzogtum vereinigten vormals kurkölnischen Herzogtum Westfalen genommen hatte, und die Staatsregierung beschloß deshalb, dasselbe auch in dem Großherzogthum heimisch zu machen. Durch Reskript vom 20. Mai 1808 forderte sie daher die Kirchen- und Schulräte zu Darmstadt auf, zwar nicht in allen Schulen des Landes den Industrieunterricht einzuführen, aber doch unter denselben „die eine oder andere aufzusuchen, wo die meiste Leichtigkeit, eine solche Anstalt zu treffen, vorhanden sei." Man nahm nämlich an, daß, wenn erst eine wohl eingerichtete Industrieschule vorhanden wäre, dieselbe sofort vielfache Nachahmung finden werde.

Infolge dieser Aufforderung entstanden auch hier und da einzelne Industrie-Anstalten; zur eigentlichen Blüte sind sie in Hessen jedoch nicht gelangt.*)

Im Herzogtum Gotha brachte der Generalsuperintendent Löffler am 16. Oktober 1798 in einer Sitzung der herzoglichen Armenkommission die Errichtung einer Arbeits- und Erwerbsschule in Vorschlag, in der die armen Kinder nicht nur unentgeltlich unterrichtet, sondern auch nach Erledigung des Unterrichtes zu Arbeiten angeleitet würden, deren Ertrag den Kindern und deren Eltern zu gute käme. Die herzogliche Armenkommission erklärte sich sogleich bereit, alles, was die Kräfte der Almosenkasse nur irgend erlauben würden, mit Vergnügen beitragen zu wollen, um eine so gemeinnützige Sache ausführen zu helfen. Vom Oberkonsistorium beauftragt, die Entwerfung eines Planes zu einer Arbeitsschule zu fertigen, überreichte Löffler einen solchen am 12. Februar 1799 zur Prüfung und weiteren Entschließung. Nach gehöriger Beratung wurde derselbe vom Herzoge mit großem Wohlgefallen aufgenommen und am 25. April 1800 durchgehends genehmigt. Dabei gab der Herzog der Schule den Namen einer Freischule und erklärte zugleich seine Bereitwilligkeit, diejenigen Kosten, welche sowohl zur ersten Einrichtung als auch zur ferneren dauerhaften Erhaltung einer so nützlichen Anstalt nötig wären, insoweit die Kräfte der Almosenkasse nicht ausreichen würden, selbst bestreiten zu wollen. Nach so bereitwillig dargebotenen Unterstützungen wurde die Freischule am 20. Mai 1800 in dem vom Stadtrate dazu hergegebenen Werkhause am Neumarkte (wo zugleich auch der erste Lehrer eine freie Wohnung erhalten

*) Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Bd. II, pag. 73.

sollte) unter ihrem ersten Lehrer, dem Kandidaten und nachmaligen Pfarrer zu Tüttleben, Ortleb, mit 16 Kindern eröffnet.

Für den Schulunterricht und für die Arbeiten der Kinder waren zwei gesonderte Säle angewiesen. Im Sommer vom 1. April bis zum letzten September versammelten sich die Kinder morgens um 7, im Winter um 8 Uhr und blieben bis 11 Uhr zusammen. Nachmittags dauerte die Schule von 1 bis 6 Uhr. Alle Schulkinder waren in 2 Klassen geteilt, von denen die eine in dem Arbeitssaale arbeitete, während die andere im Lehrsaale Unterricht erhielt. Die Unterrichtsgegenstände waren wie in allen Volksschulen Glaubens- und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, Rechnen, ein wenig Geographie, Beschreibung des menschlichen Körpers und andere gemeinnützliche Dinge. Sonntags um 11 Uhr versammelten sich die Kinder zu einer Erbauungsstunde. Zur Erteilung des Unterrichts waren zwei Lehrer angestellt, ein Oberlehrer und ein Unterlehrer. Der erstere, der in dem Schulhause seine Wohnung hatte, erteilte den Hauptunterricht und beaufsichtigte das ganze Institut, der zweite erteilte den Elementarunterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen. In dem Arbeitssaale war ein Werkmeister angestellt, der die Kinder zu ihren Arbeiten anwies, ihnen das nötige Material reichte, die gefertigten Arbeiten annahm und den Arbeitslohn auszahlte. Die Menge der Schüler machte sehr bald die Anstellung eines zweiten Werkmeisters nötig. Die Arbeiten, mit denen die Kinder beschäftigt wurden, waren hauptsächlich Spinnen von Flachs, Wolle, Baumwolle, Ziegenhaaren, rein oder mit Wolle gemischt, Stricken von Strümpfen und Stiefeln, Flechten von Haarschuhen und Bandmachen. Es kam vor, daß sich arbeitsame Kinder wöchentlich 12—16 Ggr. verdienten. Die Zahl der in diese Schule aufzunehmenden Kinder war anfangs auf etwa 60 berechnet, aber schon im Jahre 1802 umfaßte die Schule fast 100 Schüler. Der Eintritt in die Anstalt war übrigens nicht jedem Kinde gestattet. Ohne weiteres wurden nur diejenigen Kinder aufgenommen, welche ihrer bekannten Armut halber aus der Almosenkasse Unterstützung erhielten, außerdem alle diejenigen, deren Armut für die Vorsteher der Armen notorische Thatsache war. Insbesondere sollten alle diejenigen Kinder dieser Schule zugewiesen werden, welche unter dem gegründeten oder angeblichen Grunde der Armut die öffentlichen Schulen versäumten und von der Polizei auf den Straßen beim Betteln betroffen wurden. Außerdem durften sich auch andere Kinder, welche sich durch einen vorgezeigten Schein über ihren regelmäßigen Besuch einer der öffentlichen Schulen auszuweisen vermochten, nach Endigung ihrer Schulstunden in der Anstalt einfinden, um an den Arbeiten in derselben teil zu nehmen. Weitere Industrieschulen wurden im Herzogtum Gotha sehr spät, nämlich erst seit 1834 in Wölfes, Friedrichsrode, Ohrdruf und Ruhla eingeführt. Der eigentliche Schöpfer derselben war der Polizeirat Eberhardt zu Gotha.*)

*) Heppe, a. a. O. Bd. II, pag. 269.

In Braunschweig entstanden einzelne Industrieschulen, indem man in den Jahren 1792 und 1794 den Versuch machte, derartige Schulen mit den Armenschulen der Katharinen- und Andreasgemeinde zu verbinden, um diese Armenschulen zu heben. *)

In Nassau gab die erste Anregung zur Begründung von Industrieschulen die Gemahlin Wilhelm's I., welche die Industrieschulen in Hannover und Braunschweig kennen gelernt hatte. Einen Mann, durch den sich ähnliches auch in Nassau herstellen ließ, suchte und fand die Fürstin in dem dritten Pfarrer in Herborn, Johann Caspar Dörr, der auf Kosten der Fürstin nach Hannover reiste, um sich mit den dortigen Industrieschulen genau bekannt zu machen. Nach seiner Rückkehr entwarf Dörr einen Plan, zu dessen Verwirklichung die Fürstin in Dietz alsbald vorging. **)

Die Industrieschulen des Fürstentums Lippe-Detmold wurden nicht sowohl als Mittel zur Übung der Arbeitslust, sondern vielmehr als Anstalten betrachtet, in denen sich die Kinder schon während ihrer Schulzeit etwas verdienen sollten. Die Schulkinder lernten in ihnen Flachs- und Wollespinnen, Stricken, Nähen und Flicken. Eine Lehrerin unterrichtete sie, reichte ihnen, wenn sie kein Material von Hause mitgebracht hatten, das Nötige, nahm nachher die gefertigte Arbeit zurück und zahlte den Arbeitslohn. Auf solche Weise verdiente sich ein Kind während seiner Schulzeit 20—30 Thaler. ***)

Württemberg erhielt die erste Industrieschule in der Gemeinde Birkach in Hohenheim, wo 1795 mit Unterstützung des Herzogs Karl eine Spinnanstalt für die Schuljugend eingerichtet wurde. Ein zur Verteilung an den Pfarrer bestimmtes Schriftchen „Spinnanstalt zu Birkach, Stuttgart 1795" gab über die Organisation derselben Nachricht; Generalreskripte von 1795 und 1796 forderten dringend zur Nachahmung dieser Anstalt auf, und bald war in vielen Gemeinden eine ähnliche industrielle Beschäftigung der Jugend eingeführt. Namentlich trat der Eifer für Einrichtung von Industrieschulen seit 1797 hervor, in welchem Jahre sich auch die württembergische Landesverfassung der Sache annahm. †)

In Bayern wurde 1804 die Einrichtung von Industrieschulen verfügt. Alle Landgerichte wurden beauftragt, zu ermitteln, in wieweit die Einrichtung von Industrieschulen möglich sei. Als Gegenstände des Unterrichts und der Beschäftigung in den weiblichen Industrieschulen wurden empfohlen das Nähen, Besorgen der Wäsche, Spinnen, Stricken und alle gewöhnlichen Hausarbeiten; zur Beschäftigung der Knaben (außer Spinnen und Stricken in denjenigen Gegenden, wo Getreidebau nicht die Haupterwerbsquelle für die Einwohner ausmachte) Garten-

*) Heppe, a. a. O. Bd. III, pag. 261.
**) Heppe, a. a. O. Bd. III, pag. 277.
***) Heppe, a. a. O. Bd. III, pag. 317.
†) Heppe, a. a. O. Bd. II, pag. 163.

bau, Baumpflanzen, Verfertigung kleiner Haus- und Ackergeräte, Schnitz- und Flechtarbeit in Vorschlag gebracht. *)

In dem jetzt säkularisierten Fürstentum Würzburg machte der damalige katholische Fürst Franz Ludwig den ersten Versuch zur Einrichtung von Industrie- mit den Töchterschulen, welche unter der Leitung von Lehrerinnen in der Residenzstadt bestanden, worauf derselbe den Pfarrern und Beamten aufgab, an die Schulkommission darüber zu berichten, wie auch auf dem Lande zweckmäßige Industrieschulen eingerichtet werden könnten. Durch die infolge dessen eingelieferten Berichte veranlaßt, ließ hierauf der Fürst durch die Schulkommission unter dem 26. Mai 1789 den Pfarrern und Beamten die Einrichtung von Industrieschulen befehlen. Die Schulkommission bezeichnete es als die Absicht des Fürsten, „die Kräfte der Kinder männlichen und weiblichen Geschlechtes vom 6. bis zum 12. Jahre, welche Zeit sonst lediglich mit dem litterarischen Schulunterrichte dahinging, und wovon außer diesem Unterrichte alle übrigen Stunden im Nichtsthun vertändelt würden, besser und zwar dahin zu benutzen, daß sie schon in diesen Jahren die Arbeit lieb gewinnen und vom Müßiggange entwöhnt werden." Die Mädchen sollten neben dem, wie gewöhnlich von den Schullehrern fort zu erteilenden litterarischen Unterricht von eigenen Arbeitslehrerinnen im Nähen, Spinnen, Stricken ꝛc. angelernt werden, während die Knaben von dem Lehrer oder andern Männern Unterricht über Obstbau, Bienenzucht, Hopfenbau ꝛc. empfingen. Auch späterhin, insbesondere 1790, erschienen noch Verfügungen über die Einrichtung von Industrieschulen, die überhaupt von der Landesregierung, sowie von einzelnen Freunden des Schulwesens (z. B. von einem Freiherrn von Struffenberg und dem Seminardirektor Mauer) mit ganz besonderer Vorliebe gepflegt wurden. **)

In Baden verordnete die Regierung im 13. Edikt „über die Organisation der Lehranstalten" vom Jahre 1803 hinsichtlich der Industrieschulen Folgendes: In den Industrieschulen müssen die Mädchen durchaus im Spinnen, Stricken und Nähen in besonderen Stunden durch anzustellende Lehrerinnen unterrichtet werden. Für die Knaben muß an allen Orten, wo nicht ein schwerer Feldbau oder dergleichen Arbeit sie das ganze Jahr hindurch beschäftigt, so viel thunlich gesorgt werden, daß sie irgend eine der Natur der Gegend angemessene Handarbeit, womit sie in Notfällen sich helfen und noch irgend einen Erwerb machen können, und wäre es am Ende auch nur das Stricken, erlernen. Diese Industrieschule wird übrigens nur den Winter über gehalten, und die Kinder, die dazu geeignet sind, haben sie wenigstens von Endigung des 11. Jahres an bis zur Entlassung aus der Unterrichtsschule zu besuchen. ***) — — —

*) Heppe, a. a. O. Bd. IV, pag. 39.
**) Heppe, a. a. O. Bd. IV, pag. 139.
***) Heppe, a. a. O. Bd. IV, pag. 231.

Die meisten der angeführten Industrieschulen gingen, wie schon oben bemerkt, neben der Volksschule her und hatten mit ihr nur die Schüler gemein, die aber außer der Schulzeit unter eigenen Lehrern beschäftigt wurden. Man hat aber auch an verschiedenen Stellen versucht, den Arbeitsunterricht als organisches Glied in den gesamten Unterrichtsplan der Volksschule einzufügen.

Schon im Jahre 1792 errichtete in Nürnberg eine zusammengetretene Industriegesellschaft eine Töchterschule, in der der gewöhnliche Volksschulunterricht mit industrieller Beschäftigung verbunden wurde. Der Erfolg der Schule entsprach den gehegten Erwartungen, weshalb man 1803 auch eine Industrieschule für Knaben einrichtete. Die in dieselbe aufgenommenen Unterrichtsgegenstände waren: Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Geometrie, Landwirtschaftskunde und Mechanik.*)

Ungefähr um dieselbe Zeit wurde eine ähnliche Schule zu Wilhelmshausen in Kursachsen eingerichtet. In dem von dem Pfarrer Martin daselbst aufgestellten Regulativ wurde als „Hauptabsicht, warum man den Unterricht in nützlichen Kenntnissen und Übung zur Fertigkeit in gewissen Arbeiten mit dem Religionsunterricht verbindet," die bezeichnet, „daß die Kinder von zartester Jugend an die Geschäftigkeit in ihrem Berufe für einen notwendigen Teil der Ausübung der Religion halten lernen und dadurch zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden, dann auch, daß durch Abwechselung dieser verschiedenen Beschäftigungen ihre Aufmerksamkeit beständig lebhaft erhalten werde." Hinsichtlich der Einrichtung bemerkt das Regulativ, „daß die Schulkinder, welche in 3 Klassen geteilt sind, nämlich Buchstaben-, Buchstabier- und Leseschüler, sich a) bei dem gewöhnlichen mit der Glocke gegebenen Zeichen versammeln und dem Gesange und Gebete in der Schulstube beiwohnen; dann b) gehen die arbeitenden Kinder aus der 2. und 3. Klasse zu ihrem Geschäfte in das Arbeitszimmer, und die 1. Klasse bekommt Unterricht in der Lehrschule. Ist c) die Lektion mit der 1. Klasse völlig geendet, so kommt die zweite zum Religionsunterricht herunter, und die aus der ersten gehen hinauf. d) Nach diesem folgt die 3. Klasse; und beim Schluß des Unterrichts sammeln sich alle Kinder wieder zum Gebet in der Lehrschule." **)

Die größte Verbreitung haben diese Art Schulen wohl auf den großherzoglich oldenburgischen Fideikommißgütern bei **Eutin in Holstein** gefunden. Die erste Einrichtung von Arbeitsschulen im Eutin'schen neben den bestehenden „Lernschulen" fällt ins Jahr 1796. Ihre Einführung hing zusammen mit der Aufhebung der Leibeigenschaft und der Frondienste auf den herzoglichen Gütern. Der damalige Herzog Peter

*) Heppe, a. a. O. Bd. IV, pag. 169.
**) Heppe, a. a. O. Bd. I, pag. 242.

ging dabei von dem Gedanken aus: „Wer frei sein will, muß lernen, frei sein zu können. Frei kann aber nur derjenige sein, der auf eine seiner Stellung entsprechende Weise Kopf und Hand gebrauchen kann und mag.“ Die ersten Arbeitsschulen waren nur für Mädchen berechnet, standen daher unter Arbeitslehrerinnen; diese erhielten jede einen Gehalt von etwa 60 Thalern Preuß. Cour. nebst freier Wohnung und Feuerung und einem Garten von 30 □Ruten Land. Allmählich machte es sich so, daß in den meisten Fällen die Arbeitslehrerin des Schullehrers Frau war. Dies entsprach ganz der Absicht des Stifters dieser Arbeitsschulen, welcher wollte, daß dieselben mit den Lehrschulen Hand in Hand gingen, deshalb auch verordnete, daß die Schuljugend an einem Orte beisammen sein und abwechselnd beschäftigt werden sollte, „weshalb auch die Arbeitslehrerin mit dem Schulhalter in einer häuslichen Verbindung stehen muß.“ Dieses Zusammenwirken der Arbeits- und Lehrschulen ward freilich nicht überall praktisch festgehalten.

1828 wurde das System der Arbeitsschulen erweitert und vervollkommnet. Ein Reskript des Herzogs Peter stellte folgende Grundsätze dafür auf:

1) In sämtlichen Arbeitsschulen (damals 15) sollen auch die Knaben, außer dem eigentlichen Schulunterricht, in nützlichen Handarbeiten, insbesondere dem Gartenbau und der Obstzucht, unterrichtet werden.

2) Zur Erreichung dieses Zweckes soll jeder Schule ein Schulgarten von 30 □Ruten Landes zugewiesen werden.

3) Die Kosten zur Anschaffung des nötigen Arbeitsmaterials werden aus herrschaftlichen Kassen bewilligt (im ganzen 246 Thaler).

4) Endlich wird sämtlichen Arbeitsschulen ein gemeinsamer Schulfonds von 3600 Thalern aus der Gutskasse geschenkt.

Das nötige Spinnmaterial hatten die Hufenpächter kontraktlich zu liefern.

So entwickelten sich nun die Arbeitsschulen in dreifacher Richtung:

1) als Spinn-, Näh- und Strickschule für die Mädchen;

2) als Klüterschule (für Holzarbeiten) für die Knaben;

3) als Gartenschule für Knaben und Mädchen.

In den Spinn-, Näh- und Strickschulen wurden die kleinsten Mädchen mit Wollezupfen, Charpiepflücken, Garnwickeln, Netzeknoten, Gürtelbandweben u. s. w., als Vorübungen auf die genannten Hauptarbeiten, beschäftigt. Luxusarbeiten, wie Häkeln und Strickeln, waren ausgeschlossen und wurden nur ausnahmsweise den vorgeschrittensten Schülerinnen als Belohnung ihres Fleißes und zur Weckung des Schönheitssinnes gestattet. Man hat auch versucht, neue Handfertigkeiten (z. B. das Spinnen auf dem zweispuligen Rade) in der Arbeitsschule und durch diese unter den Erwachsenen einzuführen, jedoch ohne sonderlichen Erfolg. Dem Nähen ward weniger Zeit gewidmet als dem

Spinnen; das Flicken wurde gar nicht gelehrt. Hinsichtlich des Arbeitsmaterials galt folgendes als Regel: Kinder vermögender Eltern brachten dasselbe mit und gaben dafür die Fabrikate, die sie daraus fertigten, den Eltern; für unvermögende Kinder wurden die Materialien aus der Schulkasse besorgt, wogegen auch die fertigen Arbeiten dieser anheimfielen. Auf das Andringen mehrerer Lehrer und Prediger ward den Armenkindern für ihre Arbeiten eine Vergütung zugestanden, und zwar in Sparkassenscheinen, die meistens bei der Konfirmation der Kinder ausgezahlt wurden.

Die Klüterschule sollte nach der ausgesprochenen Absicht ihres Begründers „nicht die Knaben zu Handwerkern bilden," wohl aber sie im Gebrauche der verschiedenen Werkzeuge und der Fertigung der verschiedenen Arbeiten üben, welche im Hause, im Stalle, in der Scheune und an den Ackergerätschaften vorkommen. Es wurden daher in den Klüterschulen gefertigt: hölzerne Löffel, Stühle, Mulden, Salzgefäße, Schaufeln, Hacken, Spaten, Pflugköpfe, Schwingblätter, Hechelgestelle u. a.

Die Gartenschule hat sich wesentlich auf Obstbaumzucht beschränkt. Ein Drittel dessen, was daraus gelöst wurde, fiel dem Schulmeister zu.

Die Teilung der Zeit zwischen der Arbeits- und der Lehrschule war folgende: Zusammen sollte täglich mit Ausnahme des Mittwochs und des Sonnabends sechs Stunden lang unterrichtet werden. Diese Stunden waren so verteilt, daß die 1. Klasse in der Lehrschule vier, und in der Arbeitsschule zwei, die 2. Klasse in der Lehrschule drei, und in der Arbeitsschule drei, die 3. Klasse in der Lehrschule zwei, in der Arbeitsschule dagegen vier Stunden zubrachte.*)

Schon aus diesen Mitteilungen, die natürlich auf Vollständigkeit keinen Anspruch machen können, läßt sich erkennen, welch hohen Aufschwung die Industrieschulen am Ende vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts gewonnen hatten. Um so mehr setzt es in Erstaunen, daß einige Jahrzehnte später ihre Stätte kaum noch gefunden werden kann. Die meisten waren schon eingegangen; andere vegetierten noch eine Zeitlang in beschränkter und einseitiger Gestalt fort. Einen vollständig stichhaltigen Grund für diese sonderbare Erscheinung haben wir nicht finden können. Karl Friedrich glaubt in seinem Buche „Die Erziehung zur Arbeit" den Grund in den beiden Umständen finden zu müssen, daß man einmal in den meisten jener Industrieschulen auf die Qualität der mechanischen Arbeiten keine andere als ökonomische Rücksichten nahm, also zu wenig auf deren pädagogischen Wert sah, und daß man sodann dieselben in Hinsicht auf Erziehung zu sehr als Nebensache ansah, sie auch in keine nähere Verbindung mit dem Elementarunterrichte setzte. Wenn wir das Gewicht dieser

*) Dr. Michelsen, die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen.

Gründe auch durchaus nicht unterschätzen, so scheinen sie uns doch nicht ausreichend zu sein. Wir glauben vielmehr, daß der Grund dieser Erscheinung außerdem noch zu finden ist in der allgemeinen politischen Lage jener Zeit, in der durch Pestalozzi veranlaßten pädagogischen Bewegung und endlich darin, daß die Industrieschulen keine Wurzeln im Volksleben gefaßt hatten.

So lange Napoleon I. in Deutschland nach Willkür schaltete und waltete, hier rechtmäßige Fürsten vertrieb, dort seine Günstlinge als Herrscher einsetzte, war natürlich kein Gedanke daran, daß die Regierungen dem im Entstehen begriffenen Industriewesen weitere Sorge zuwandten; es ist erklärlich, daß, wenn es sich um Sein und Nichtsein ganzer Staaten handelt, solche Bestrebungen keine Förderung erhalten können.

Als dann später wieder geordnete Zustände eintraten, da hatte die pestalozzische Lehrart schon eine solche Verbreitung gefunden, daß ein wesentlicher Grund zur Errichtung von Industrieschulen wegfiel. Denn daß diese einen so schnellen Aufschwung genommen, lag besonders auch darin, daß nach der damaligen Methode der Schulmeister sich in den Schulstunden immer nur mit *einem* Kinde beschäftigte, während die andern Kinder ihre Zeit mit dumpfem Hinbrüten oder mit Ungezogenheiten hinbrachten. Man hatte nun allgemein das Gefühl, durch industrielle Beschäftigung sollte die Aufmerksamkeit, die in den Schulen methodisch abgestumpft wurde, geweckt und den Kindern mehr Lust und Liebe zur Arbeit beigebracht werden. Als nun Pestalozzis Bestrebungen sich siegreich Bahn brachen, da fielen natürlich diese Gründe fort.

Endlich glauben wir auch, daß die Industrieschulen im Volksbewußtsein keine Wurzeln gefaßt hatten. Die Volksschule hängt vom Volksleben ab, wie keine andere Lehranstalt, und die Geschichte der Pädagogik beweist es an verschiedenen Beispielen, daß Lehrgegenstände, die nur den Interessen einzelner oder dem Impulse einer vorübergehenden Zeitströmung ihre Aufnahme verdankten, wohl eine Zeit lang sich in ihr hielten, dann aber wieder verschwanden. Wir erinnern nur an die logischen Denkübungen, die Technologie, die Gesetzeskunde, die lateinische Sprache für die Volksschule. Die hauptsächlichsten Motive zur Zurückweisung lagen eben darin, daß jene Gegenstände nicht naturgemäß waren, sei es, daß sie dem Leben oder der Wissenschaft oder dem kindlichen Geiste nicht entsprachen. Mit dem Handfertigkeitsunterricht, wie er in den Industrieschulen betrieben wurde, liegt die Sache ebenso. Wir glauben unbedingt, daß die Industrieschule trotz allen Mißgeschicks, das sie verfolgte, nie zu Grunde gegangen wäre, wenn sie ihre Nahrung aus dem Volksleben gesogen hätte, wenn der in ihr betriebene Unterricht also *naturgemäß* gewesen wäre; da sie aber nur eine künstlich gepflegte Pflanze war, so *mußte* sie wieder eingehen.

Werfen wir zum Schluß wieder einen Rückblick auf die Grundsätze, nach denen in den Industrieschulen der Arbeitsunterricht erteilt wurde, so ergiebt sich, daß man mit wenigen Ausnahmen die Bahnen Pestalozzis und Fellenbergs einschlug. Die praktisch-materiale Seite des Handfertigkeitsunterrichts tritt überall in den Vordergrund. Die Industrieschulen waren nur für die ärmeren Volksschichten bestimmt; durch frühe Gewöhnung an Arbeitsamkeit wollte man die Kinder vor dem Müßiggange, der allgemeinsten Ursache der Armut, bewahren, außerdem sollten sie gewisse, für ihr späteres Fortkommen nützliche Fertigkeiten lernen, und endlich wurde noch in manchen Industrieschulen angestrebt, die Kinder etwas verdienen zu lassen. Die Auswahl der Arbeiten ging deshalb fast ausschließlich von ökonomischen Grundsätzen aus: es wurden am liebsten solche Arbeiten gewählt, die einen lohnenden Absatz versprachen oder am besten für ein späteres Handwerk vorbereiteten. Die meisten der damaligen Industrieschulen waren reine Fabrikanstalten.

Vierte Periode.

Die Bewegung in den fünfziger Jahren.

Michelsen — Karl Friedrich — Curtman — Eisenlohr — Diesterweg.

Im Anfange der fünfziger Jahre stellte der Landammann Schindler in Zürich eine Preisfrage: „Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emancipiert und für die Entwickelung der Gemütskräfte fruchtbarer gemacht werden?" Eine ganze Reihe von Reformschriften ergoß sich infolge dieser Preisfrage und unter dem Drucke der Revolution von 1848 über die Volksschule. Ein Teil derselben nahm auch die Frage wegen des Handfertigkeitsunterrichtes wieder auf.

Von diesen Schriften erschien zuerst die schon erwähnte Broschüre von **Dr. Michelsen**: „Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen. Eine historisch begründete Beantwortung der Preisfrage: „Wie wird die Schule von der abstrakten Methode emancipiert." Als Schleswig-Holsteiner mit den dortigen Klüterschulen bekannt, knüpft Michelsen an das Wort des Herzogs Peter von Oldenburg an, das derselbe in dem Gründungsregulative seiner Arbeitsschulen ausgesprochen hatte: „Wer frei sein soll, muß lernen, frei sein zu können; frei aber kann nur derjenige sein, der auf eine seiner Stellung entsprechende Weise Kopf und Herz gebrauchen kann und mag", und fährt dann fort: „Kopf und Hand einigen sich aber im Selbstbewußtsein, oder in dem Herzen: also ist die Herzensbildung das höchste Objekt jeder Schule, auch der Landgemeindeschule; mithin ist die sittlich-religiöse Erziehung ihre erste Aufgabe, in welcher die beiden übrigen sich einigen, von wo sie ausgehen und wohin sie zurückkehren sollen. Für die Bildung des Kopfes sorgt nun die Landgemeindeschule als Lehrschule, für die Bildung der Hand als Arbeitsschule. Wo eins von diesen Dreien nicht zu seinem Rechte kommt, da leidet in natürlicher Folge das Ganze. — Wo dagegen das rechte Zusammenwirken der Dreie stattfindet, da wird eines durch das andere gefördert, und die günstige

Rückwirkung der Arbeitsschule auf die Lehrschule zeigt sich z. B., wenn wir sehen, daß die klüternden Knaben auch die eifrigsten Zeichner sind. Und wie bald merken die Stickerinnen, daß man ohne das „Ein mal ein" nicht einmal selbst einen Strumpf aufschlagen und stricken könne! Und umgekehrt, wie sollte die Lehrschule ihres Einflusses auf die Arbeitsschule fehlen können, wenn sie z. B. in den der Naturkunde gewidmeten Stunden den Kindern die Benennungen und Merkmale derjenigen Dinge darbietet, die sie zu gutem Teile in der Spinn-, Näh- und Strickschule wie in der Klüter- und Gartenschule in die Hände bekommen! Die Lehrschule erzählt, welchen Segen Gott in die Obstbäume gelegt, und die Knabenhände werden in der Gartenschule desto emsiger, das edle Pfropfreis dem Wildlinge einfügen. Die Lehrschule erzählt, welche Kräuter und Gräser besonders den Haustieren frommen und munden, und giebt die nur dem Aufmerksamen wahrnehmbaren und doch zuverlässigen Merkmale an, und die im Schulgarten ausgesäten Gräser und Futterkräuter werden vom ersten Keime bis zur Blüte von den Argusaugen der Knaben bewacht und keinem Unkraut wird gestattet, sich dazwischen zu drängen. Die Lehrschule erzählt, wie auch die Blumen oft williger und dankbarer als die Menschen die Allmacht preisen, wie Licht und Luft auch für die Pflanzen eine notwendige Lebensquelle sind, und die Mädchen pflegen in der Gartenschule mit leiserem Finger ihre Rosen und Nelken, die Knaben freuen sich, daß auch die stolze Sonnenblume den steifen Nacken nach dem Willen der Sonne beugen und wenden muß! —

Ja! wo der Lehrer die Sprache der Natur selbst versteht und den Kindern zu eröffnen weiß, da kann auch in diesen Stunden des Zusammenwirkens der Segen reich und groß sein.

Die Landschulgemeinde schließt als Arbeitsschule ihrem Zwecke gemäß alle Luxusarbeiten als solche aus, und sie wählt zu ihren Arbeitsübungen — ihrer Aufgabe — nur solche Gegenstände, die dem Lebenskreise der Mehrzahl der Schüler angehören. Nicht die Fabrikate sind der Zweck, sondern die Arbeitsübung.

Die Arbeitsschule soll also keine Arbeiterschule, d. h. eine Werkanstalt werden, welche die Erlangung einer möglichst hohen Fertigkeit zur Hebung der Industrie sich zur Aufgabe stellt, „viel für Geld" spinnen läßt und aufhört, Schule zu sein. Die erziehende Arbeitsübung ist die erste und wesentliche Aufgabe, und in der Vollkommenheit und dem Geldwerte der erzielten Fabrikate erblickt die Arbeitsschule zunächst nur erfreuliche Zeugnisse der von den Kindern errungenen Arbeitsstufe.

Wenn endlich Luxusarbeiten als solche ausgeschlossen sind, so ist damit nicht gesagt, daß sich in den Händen der größeren und vorgeschrittenen Mädchen nicht auch Näharbeiten finden, die ihrem Lebens-

kreise gegenüber allerdings Luxusarbeiten zu nennen sind, die aber, tüchtigen Schülerinnen als Belohnung übergeben, einen Antrieb für sämtliche Mädchen enthalten und zur Weckung des Schönheitssinnes dienen. Ebenso steht es mit der Stickerei oder Häkelarbeit in den Händen größerer, durch Fleiß fortgeschrittener Mädchen; es ist das so wenig zu verwerfen, als daß die kleinsten Mädchen mit Wollezupfen, Charpiepflücken, Garnwickeln, Netzeknoten, Gürtelbandweben als Vorübungen auf die Hauptarbeiten beschäftigt werden. — Daß es indeß hier Grenzen giebt, hat das in den Häusern nicht durchgedrungene Wollekämmen der Frauen wie auch der erfolglose Versuch gelehrt, dem Spinnen auf dem zweispuligen Rade in den Schulen und Häusern Eingang zu verschaffen; dem ähnlich standen auch die Maulbeerbäume der Schulgärten verlassen da.

Ist nun die erziehende Arbeitsübung und nächst ihr die Erlangung der Fertigkeiten und nicht das Fabrikat als solches der Zweck der Arbeitsschule, so liefert am besten auch die Schule das zu den Arbeitsübungen notwendige Rohmaterial, und ihr, der Schulkasse fallen die gewonnenen Fabrikate zu als die ersten äußerlich wahrnehmbaren Früchte der Arbeitsschule. In dieser Beziehung ist die Klüter- und Flechtschule der Knaben der Arbeitsschule der Mädchen wesentlich gleich. Fabrikate der Klüterei sind hölzerne Löffel, Stühle, Mulden, Salzgefäße, Schaufeln, Harken, Spaten, Pflugköpfe, Schwingblätter und Hechelgestelle, Nummerpfähle für die Obstbaumschule ꝛc. Ein anderes Ergebnis dieser Schule ist die Kenntnis und der Ordnungssinn von Leuten, in deren Hände die Gerätschaften kommen, was namentlich für die Schlußrechnung des Landmannes von Bedeutung ist. In die Abteilung „Flechten" gehört das Flechten von Körben, Matten, Bändern aus Weiden, Spähnen, Stroh oder Binsen ꝛc.; auch ist den Knaben, besonders den kleineren, Teilnahme an der Arbeitsschule der Mädchen freizustellen und der sorgsamen Mutter zu folgen, welche ihrem kleinen Knaben lieber Charpie zu zupfen oder Garn zu wickeln giebt, als daß sie ihn völlig müßig dasitzen sähe, und welche auch den heranwachsenden Sohn, bevor er ihr Haus verläßt, seine Strümpfe stopfen, einen Knopf einnähen und zur Not ein Loch im Ärmel flicken lehrt, damit er sich in der Fremde nicht an Unordnung gewöhne. Aber es geschehe dies ganz der sorgsamen Mutter gleich, die ihren Sohn nicht Garn wickeln läßt, sobald er fähig ist und Lust hat, andere Geschäfte in Haus und Hof zu verrichten. Außerdem thut's der Klüterschule Not, daß die größeren Knaben Raum behalten zur freien Bewegung.

Diese Klage über fehlende Räumlichkeit und die dadurch erwachsenden Unkosten der Gemeinden beantwortet Dr. K. Michelsen in ähnlicher Weise, wie er sich über die Anlagekosten der Gartenschule ausläßt: „Wer die Kosten der Heilung (die Schulausgabe) verweigert,

von dem werden, und mit Recht, die Kosten der Krankheit (die Armenabgabe) doppelt einkassiert!" *)

Dr. Michelsen verdankte dieser Schrift seine Berufung zum Direktor des Alfelder Lehrerseminars in Hannover, wo er die obigen Gedanken in der mit der seminarischen Freischule verbundenen Arbeitsanstalt praktisch einkleidete.**)

Umfangreicher und bedeutender als die obige Schrift ist das Buch von **Karl Friedrich** (Pseudonym für Professor Biedermann): „Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule."

Der Verfasser sucht zunächst die Mangelhaftigkeit unseres öffentlichen Unterrichtswesens nachzuweisen. Er zeigt, wie die praktischen Erfolge desselben hinter den billigsten Erwartungen zurückblieben: die Lehrresultate seien im Verhältnis zu der aufgewendeten Zeit zu gering, das Erlernte werde schnell vergessen, fürs Leben sei die Schulbildung ganz unfruchtbar und das zu viele Sitzen und die einseitige Anstrengung des Geistes habe die nachteiligsten Folgen für die Entwickelung der Jugend. Andere Früchte zu erzielen sei die jetzige Schule auch gar nicht imstande: die übergroße Schülerzahl mache einen innigen Verkehr zwischen Schüler und Lehrer unmöglich, erschöpfe den Lehrer durch unnatürliche Anspannung seiner Kräfte, mache die Aufrechthaltung der Disziplin sehr schwierig; ein innerer Trieb der Schüler zu den Lehrgegenständen sei nicht vorhanden, das erzwungene oder durch äußere Anreize veranlaßte Lernen, Furcht vor Strafe, Hoffnung auf Lob u. a. m. — enthielte aber für Herz und Charakter große Gefahren. Der Trieb der Schulen müsse aber fehlen, da der gegenwärtige Unterricht mit der Natur des Kindes und dem Zwecke der Volksschule unverträglich sei; es werde in unseren Schulen manches gelehrt, wonach kein Bedürfnis vorhanden und dessen Nutzen fürs Leben sehr zweifelhaft sei (abstrakte Grammatik, künstliche Beweise im mathematischen Unterricht), anderes werde zu früh gelehrt (Geschichtsunterricht, Lesen und Schreiben), dagegen werde vieles nicht gelehrt, was für die wahre Bildung und das künftige Leben der Zöglinge als Gatte, Familienvater, Bürger 2c. das Notwendigste wäre.

Der Sitz des Übels ist nach der Ansicht des Verfassers die Entfremdung der Schule vom Leben und der einzige Weg der Abhülfe die Zurückführung der Schule zu den Bedürfnissen und Forderungen des Lebens. Die Bildungsbedürfnisse für das Haus, den bürgerlichen Beruf und das Gemeinwesen könnten sich nicht mit einem bloß theoretischen Unterricht begnügen, sondern forderten

*) Dr. Michelsen, Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen.

**) Dr. Michelsen, „Wie nimmt die Schule teil am Kampfe gegen den Pauperismus" berichtet Näheres über diese Schule.

gebieterisch, daß die Anleitung zur praktischen Thätigkeit in den Kreis der Lehrgegenstände aufgenommen werde. Diese Forderung sei zunächst im Interesse der menschlichen und der kindlichen Natur zu stellen. Die Übung der praktischen Thätigkeit der Schüler schließe sich am unmittelbarsten an ihre körperliche Entwickelung an, sei die beste Vorbereitung für ihren gesellschaftlichen Beruf und die sicherste Grundlage einer organischen Ausbildung aller ihrer geistigen und körperlichen Anlagen. Eine praktische Erziehung der Jugend sei insonderheit für Deutschland ein National-Bedürfnis, da die abstrakte und unpraktische Richtung des deutschen Geistes in der Politik, der Litteratur, der Wissenschaft und der Industrie eines Gegengewichtes bedürfe und einer allmählichen Umbildung durch eine praktische Erziehungsweise. Die wohlthätigen Folgen einer solchen Erziehung für die leichtere Überwindung industrieller Krisen, die Besserung des Loses der arbeitenden Klassen, die Milderung des Gegensatzes zwischen Besitzenden und Besitzlosen würden bald in die Erscheinung treten. Als pädagogische Vorteile der praktischen Unterrichtsmethode vor der theoretischen werden angeführt: die dadurch gegebene Möglichkeit, mit dem Einfachsten, Leichtesten anzufangen und zu dem Schwereren nach Verhältnis der wachsenden Kraft des Zöglings fortzuschreiten; festeres Haften der auf diese Weise gewonnenen Erziehungsresultate; Übereinstimmung dieser Beschäftigungsweise mit der eigenen Neigung der Kinder und die dadurch erleichterte Disziplin: leichtere Rücksichtnahme auf die Individualität der Kinder; gleichmäßige Förderung der körperlichen und der geistigen Entwickelung; günstige Rückwirkungen auf den Lehrer; besondere Vorteile dieser Methode für den Massenunterricht; erziehender Einfluß derselben auf die Bildung des Charakters; natürlicheres Verhältnis der Schüler unter einander und zu den Lehrern; innige Wechselwirkung zwischen Schule und Familie.

Nachdem der Verfasser darauf die praktischen Versuche, die man bereits mit dieser Methode gemacht hatte, vorgeführt, die mutmaßlichen Ursachen, weshalb das Prinzip praktischer Erziehung noch nicht im größeren Umfange zur Anwendung gelangt sei, ausgeführt, wendet er sich der Frage zu: *ob die praktische Methode allgemein in der Schule anwendbar sei.* Er beantwortet diese Frage dahin, daß durch Ausscheidung des Überflüssigen, Verschiebung mancher Lehrgegenstände auf eine spätere Zeit und Verbindung des theoretischen Unterrichtes mit dem praktischen das Bedürfnis der theoretischen Kenntnisse für die allgemeine Bildung vollständig zu befriedigen sei, daß in der Schule ein dem Familien- und bürgerlichen Leben sich möglichst eng anschließender Arbeitsstoff gewonnen und die Arbeit zum Zwecke einer harmonischen Ausbildung des Körpers, Geistes, Charakters und Gemütes eingerichtet werden könne. In erster Linie steht ihm die Beschäftigung mit der Natur, weshalb bei jeder Schule ein Schulgarten sein soll. Daneben her sollen andere Arbeiten gehen, wie z. B. Heften und Einbinden von Büchern, Herstellen und Ausbessern von Werkzeugen

zum Gartenbau, Fertigen von Pennalen und Tafeln, von Modellen für den mathematischen und physikalischen Unterricht ꝛc.*)

Biedermann hat in dieser Schrift die Einfügung des Handfertigkeitsunterrichts mit einem großen Aufwand von Gelehrsamkeit und Begeisterung verteidigt. Er glaubt, daß die Arbeitsschule der Punkt des Archimedes sei, von dem aus unser ganzes Erziehungs- und Unterrichtswesen aus seiner abstrakten Höhe außerhalb des Lebens und in dieses hinein gerückt werden könnte. Für seinen Standpunkt ist eins seiner Citate äußerst charakteristisch, das er Kirchmanns Naturforderungen entlehnt: — „Der Lehrer sei das, was vorhin von dem Familienvater gefordert wurde, den Schülern ein liebender Vater und außerdem ein kenntnisreicher und geistig geförderter Mann, die Lehrerin eine Frau mit diesen Eigenschaften; jener verkehre mit seinen Schülern unter ernsten Beschäftigungen in der weiten Natur, diese mit ihren Schülerinnen im Hause und im Garten. Der Verkehr sei hier nur Mittel, die Belehrung der Zweck. Beim Jäten im Garten findet sich die natürlichste Veranlassung, eine Bekanntschaft mit den Pflanzen zu machen, und unter den Gesängen der Vögel, beim Finden und Betrachten ihrer Nester erteilt man den fruchtbarsten Unterricht in der Naturgeschichte der Vögel — kurz, der Unterricht sei experimental, und die Apparate dabei so viel als nur möglich die Natur, das Leben. Die Zeiten, wann der Unterricht im Freien durch Jahreszeit und Wetter behindert ist, bleiben bestimmt für den Unterricht in solchen Gegenständen, die sich nicht unmittelbar an den Verkehr mit der Natur knüpfen, und für Fertigkeiten, die füglich nicht im Freien geübt werden können; aber auch dabei werde die Selbstthätigkeit des Kindes möglichst ununterbrochen in Anspruch genommen, wie beim Lesen, Schreiben mit geistiger Produktion, Rechnen, Kartenzeichnen, Tabellenanfertigen, Naturgegenstände vergleichen und bestimmen, Sammlungen ergänzen und ordnen, Experimente aller Art ausführen u. s. w. Der Schüler koche selbst, unter Anleitung des Lehrers, die Seife im Kleinen und lerne daraus die Bestandteile der Seife und deren Bereitung kennen, sowie Natur und Eigenschaften dieser Bestandteile; so wird Siegellack, Bleiweiß u. s. w. verfertigt, Gase aller Art, brennbare Gase entwickelt und eine Gasbeleuchtung im Kleinen ausgeführt u. s. w. u. s. w.

„Durch solche Schulen möchte der Unterschied zwischen Schule und Leben immer mehr aufgehoben und dem Leben nicht mehr unbrauchbare Theoretiker geliefert werden, welche ihr Wissen und Können in Heften aufbewahrt haben. In solchen Schulen würde man wenige oder gar keine sogenannte unbildsame Köpfe finden; Schüler, welche sie nicht förderten, würde auch das Leben nicht bilden können. Solche Schulen würden eine aufrichtige Versöhnung der Schule mit dem Leben

*) Karl Friedrich, Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule.

vollziehen, da sie nichts anderes sein wollen als eine Einführung in das Leben, daß die Schüler das Leben verstehen lernen, um aus dem Leben immerfort eine Schule zu machen.“*)

Einen ganz anderen Standpunkt in dieser Frage nahm der Friedberger Seminardirektor **Curtman** ein. Seine Schrift: „Die Reform der Volksschule“ ist auch infolge der Schindlerschen Preisschrift entstanden, geht aber auf den Arbeituntserricht nur an einer Stelle näher ein. Die Vorrede fängt mit dem großen Worte an: „Meine frühere Begeisterung für Volksbildung durch Volksschulen war durch tausend Erfahrungen bereits sehr gemäßigt worden, als die Revolution von 1848 mir vollends zeigte, unter welchem ideologischen Vergrößerungsglase ich und so viele andere die Schulwelt betrachtet hatten. Eine Zeitlang wirkte diese Enttäuschung so niederschlagend auf mich, daß mir mein Beruf selbst ein verfehlter, ein sich selbst vernichtender schien; —“ die Ausführungen des Buches gipfeln in dem Satze: „Die deutsche Schule hat ihre Probe nicht bestanden.“ Eine Menge Reformvorschläge werden uns aufgetischt; von der Einführung des Handfertigkeitsunterrichts will Curtman jedoch nichts wissen, wenn er auch glaubt, daß der Unterricht bis dahin die rechte Stelle zur Arbeit nicht gefunden habe. Er schreibt darüber:

„Die meisten Lehrer haben sowohl für ihre Person, als für ihre Umgebung bisher mit einer gewissen Vornehmheit auf die körperliche Arbeit herabgeblickt und die geistige Beschäftigung in der Schule unbedingt als ein viel würdigeres Ziel für die Jugend aufgestellt. Das heißt aber wahrlich eine an sich gute Sache sehr einseitig auffassen. Zur Arbeit sind wir alle berufen, bei weitem der größere Teil zur körperlichen Arbeit. Sie ist recht eigentlich Sache des Volkes. Vorherrschend geistige Arbeit kann nur die Aufgabe weniger, ausschließlich geistige vielleicht keines einzigen sein. Die Kindheit wenigstens soll nicht für solche Ausnahmszwecke bestimmt und gebildet werden. Durch Arbeit besteht die Familie, die Gemeinde, der Staat, die menschliche Gesellschaft. Arbeit ist zwar nicht die allerhöchste, aber eine der höchsten Aufgaben der Menschheit. Soll eines fehlen, Schulen oder häusliche Arbeit, so entscheidet sich gewiß jedermann für den Wegfall der Schulen. An der Arbeit bildet sich ja der Charakter, in den Schulen oft nur das Gedächtnis und der Verstand. Die Arbeit darum, weil sie sich an grobem Stoffe versucht, weil sie mehr Übung und Geduld als Verstandesschärfe fordert, gering achten, ist in der That eine Versündigung an der göttlichen Ordnung der Dinge. Sechs Tage soll ja der Mensch arbeiten, und nur am siebenten ruhen und Betrachtungen anstellen. Die Schule ist eine Dienerin, eine Vorbereiterin und eine Vollenderin der Arbeit, keine Herrin; zur Zurückdrängung, geschweige zu der Verdrängung derselben ist sie in keiner Weise berufen. Es ist

*) Karl Friedrich, Die Erziehung zur Arbeit, pag. 121.

also schon theoretisch geboten, die Arbeit der Schule gegenüber in Ehren, und die Schule der Arbeit gegenüber in Schranken zu halten. Den Kindern die Ansicht beibringen, der Beruf des Lehrers stehe weit über dem Berufe der Eltern und die Aufgabe der Schule weit über der Aufgabe des Hauses, ist eine tadelnswerte Verdrehung der Verhältnisse. Das Kind ist in der That in tausend Fällen besser aufgehoben auf dem Acker, wo es seine Aufmerksamkeit für einen anerkannt notwendigen Zweck zusammennimmt und sein Spiel dem Wohle der Angehörigen zum Opfer bringt, als in der Schule, wo vielleicht Mutwille und mindestens ein lockeres Pflichtgefühl sein Herz erfüllt. Darum ist es unrecht, von der Versäumnis der Schule so viel und von der Versäumnis der Arbeit so wenig Aufheben zu machen. Vermöchten wir die Arbeit erziehlich zu organisieren, also die Eltern dahin zu bringen, daß sie dieselbe den Kräften und Bedürfnissen der Kinder gemäß ordneten, wahrlich, wir wollten vielen Schulunterricht sparen. Und was die Lehrzeit der jungen Gewerbsleute betrifft, so überwiegt sie meistens die Schulzeit bei weitem an Einfluß sowohl auf Charakter, als auf Geschäftstüchtigkeit. Die belobtesten Schüler scheitern als Lehrlinge, während angeblich beschränkte Köpfe alle Mängel der Schule als Lehrlinge ausgleichen. Auch der nicht organisierten Arbeit gegenüber sollte die Schule bescheiden auftreten, nicht mehr Raum begehren, als sie wirklich und nachweislich bedarf und bei Kollisionen nicht so unbedingt den Vorzug verlangen. Nur da, wo die Kinder im elterlichen Hause nicht arbeiten, also gerade in dem vornehmen Stande, mithin dem Müßiggange gegenüber hat die Schule viel Zeit in Anspruch zu nehmen. In diesem Fall ist sie es, welche auf den Ernst des Lebens vorbereitet. Sonst aber teile man die Zeit der Kinder zu Gunsten der körperlichen Arbeit, zumal der Arbeit im Freien. Ein Paar gesunde Augen sind in den meisten Lagen des Lebens mehr wert, als das abstrakte Produkt einer täglichen Schulstunde, und bestünde es in der Kenntnis der Logarithmen. Wie leichtsinnig ist man aber seither mit solchen körperlichen Gütern umgegangen! Wenn alle Brillen dadurch abzuschaffen wären, ich für meine Person setzte unbedenklich eine der gelehrten Sprachen, welche jetzt auf den Schulen lasten, daran. Wieviel mehr sollte man also die Volksschule, so lange es Zeit ist, vor Brillen behüten!

Der rechte Lehrer wird sich in ein freundliches Verhältnis zu der Arbeit seiner Schüler setzen. Statt ihre Arbeitszeit zu verkümmern, statt mit den Eltern ungerechten Hader wegen Versäumnissen zu beginnen, wird er darauf aus sein, den Unterricht in die Arbeit hineinwirken zu lassen. Was die Arbeit fördert, was dazu ermuntert, was sich dabei beobachten läßt, das sei Gegenstand des Unterrichts, und die Belehrung der Schule sei nur der Anfang der Selbstbelehrung durch die Arbeit und während derselben. Gerade dieses Wechselverhältnis macht den Unterricht volkstümlich, führt demselben freiwillige Freunde zu und ver-

schafft ihm eine Gewalt über die Herzen, deren er sich bisher ohne Grund rühmte.

Da dürfen sich freilich die Lehrer nicht als Gelehrte und Bücherwürmer geberden, nicht jede mechanische Beschäftigung als ihrer unwürdig ablehnen, sondern im Gegenteile zeigen, daß ihnen körperliche und geistige Anstrengung in harmonischer Abwechselung als Lebensaufgabe gilt. Sich von dem Mechanismus nicht herabziehen, sich von der Abstraktion nicht aushöhlen lassen, das ist die rechte Maxime. Dem Volksleben soll der Unterricht sich anschließen, um es zu veredeln. Veredeln kann ich aber nur, was ich kenne, was ich schätze, was ich mit Vertrauen erfasse und was mir dieselbe Gesinnung entgegenbringt. Darum keinerlei Kluft zwischen Bildung und Arbeit, zwischen Unterricht und Volkssitte! Ist es etwa ehrenvoller und edler, ein Turngerüst zu erklettern, als einen Kirschbaum; Turnstangen zu werfen, als Stangen zu Bohnen und Hopfen zu stecken? Sind Schwielen von der Kegelkugel verdienstlicher, als von der Führung der Säge? Wahrlich ein böses Vorurteil hat uns die Arbeit angeschwärzt.

Meßt also den Unterricht dem Volk im Verhältnis zu seiner Arbeit zu und oktroyiert ihm nichts, was zu seiner Beschäftigung und Denkweise nicht paßt! Laßt die Volksschule nicht ein Schattenbild des Gymnasiums oder der Realschule sein, sondern ein selbständiges Gebilde, das mit seinen Wurzeln in dem Bewußtsein des Volkes steht. Raubt der Arbeit durch den Unterricht nicht eine Zeit, wovon die Arbeiter keine Früchte sehen! Ehe ihr neue Lehrgegenstände einführt, ehe ihr die Unterrichtszeit erweitert, ehe ihr häusliche Aufgaben und häusliche Kosten für die Schule in Anspruch nehmt, so versucht doch wenigstens erst den kürzeren Weg. Beweist erst durch Erfahrung, was es nützt, wenn das Taglöhnerskind weiß, daß der Ebro von Westen nach Osten fließt und daß der Jura ein Kalkgebirge ist, bevor ihr seine Eltern wegen Schulversäumnis belangt. Rechtfertigt euch erst einmal, daß bei dem bisherigen Unterrichtsmaße und bei den aufgestellten weiteren Forderungen nicht Selbstverherrlichung und die Sucht „Befehlerles" zu spielen, erste Triebfedern gewesen sind. Das sollte wenigstens die eifrigsten Verehrer der deutschen Schulmeisterei stutzig machen, daß andere Nationen ohne solche ABC-Gelehrsamkeit weit praktischer und zuverlässiger erfunden werden, als wir. Es ist wahrlich keine Ehre, daß wir die abgelegten Kleider der Franzosen und Engländer tragen und daß, wenn die Deutschen im Kleinen oder Großen Parlamentchens spielen, die Ausländer mitleidig dazu lächeln. Haben wir zuviel oder zuwenig gelernt? Was macht Nordamerika groß und kräftig? Wahrlich nicht das viele Wissen, auch nicht die Freiheit auf dem Papier; sondern die Freiheit von Vorurteilen. Dort will nicht jeder vornehm, adlig, gelehrt, Honoratior sein, dort schämt sich keiner der Arbeit, dort schaut man nicht ewig nach dem Nebenmann."*)

*) Curtman, Die Reform der Volksschule, pag. 109.

U. OF ILL. LIB.

Ungefähr dieselben Ansichten wie Curtman vertritt **Dr. Eisenlohr** in seiner 1854 herausgegebenen Broschüre: „Die Volksschule und Handarbeit." Der Verfasser geht davon aus, daß unser Volk unbedingt lohnender Arbeit bedürfe. Eine solche sei aber von zweierlei abhängig — einmal davon, daß Gelegenheit zu Arbeit und Verdienst vorhanden, zweitens aber auch davon, daß eine arbeitsfähige Bevölkerung gegeben sei. Die Arbeitsfähigkeit sei aber in zweierlei begründet: einmal in einem sittlichen Element, in der von der Willenskraft abhängigen Arbeitslust, und in einem technischen Elemente, in der Arbeitstüchtigkeit. — Diese Erwägungen seien von tiefgreifender Bedeutung und unberechenbarer Tragweite, da sie schwer ins Gewicht fielen, nicht nur in national-ökonomischer, sondern auch in politisch-sozialer und sittlicher Beziehung. So erscheine denn die Aufgabe, welche die Zeit hinsichtlich der Arbeit stelle, zugleich als die, um welche sich die höchsten Interessen der Humanität und des Christentums drehen.

So sehr der Verfasser also auch die tiefe Bedeutung der Arbeit anerkennt, so glaubt er doch, daß die Einleitung in die Arbeit selbst, wo die Verhältnisse gesund und nicht außergewöhnlicher Art sind, der Familie und nicht der Schule zufallen müsse; doch habe die Schule ihrem Wesen nach für die Handarbeit und die arbeitenden Klassen noch viel mehr zu thun als bis jetzt geschehen sei. In unseren Schulen fänden sich Mängel und Lücken, die gegenüber der Aufgabe unserer Zeit, für die Arbeit zu sorgen, noch schärfer ins Auge gefaßt sein wollten. Der Verfasser glaubt, im Interesse der Arbeit an die Volksschule folgende Forderungen stellen zu müssen:

„Wir stellen voran die Pflege der religiös-sittlichen Bildung. Wir thun das absichtlich, um jede falsche Auffassung und gemeine Anschauung von der praktischen Aufgabe der Volksschule zum voraus wegzuräumen, welche dieselbe entweder bloß zu einer niedrigen Dressieranstalt für Gewinnung von Hilfsfertigkeiten oder zu einer Elementar-Gewerbeschule für Erwerbung der nötigsten äußeren Lebenskenntnisse herabwürdigen wollte. Wir wollen hoffen, daß die deutsche Volksschule für alle Zeit davor bewahrt bleibe, in den Dienst einer National-ökonomie zu treten, bei der es scheinen müßte, der Mensch sei um der Produkte und nicht die Produkte um des Menschen willen da, daß sie ihren idealen und menschlich erzieherischen Charakter gegenüber von jedem Übergewicht des Materialistischen sich nicht rauben lasse. Oder thut es nicht not, und gehört es nicht zu den edelsten Bestrebungen, daß gerade der Arbeiter zu etwas mehr sich erhebe, als zu einem Leben im Dienste der Scholle und der groben Erdenstoffe, und daß die Last der niederen Erdenmühen und die daran sich hängende Selbstsucht nicht alle höheren Gedanken der Wahrheit, der Liebe, der persönlichen Selbständigkeit und Ehre niederdrücke, daß sein Dasein nicht entblößt sei von all den erhebenden, himmlischen Glaubenswahrheiten, deren kein Leben, am allerwenigsten das sorgenvolle, durch so viele Lasten be-

schwerte Dasein des Arbeiters entbehren kann, wenn es nicht in sich selbst versinken soll? Die Volksschule hat diese Aufgabe zu erfüllen nicht allein im Interesse der Menschenwürde, sondern der Arbeit selbst. Denn was ist diese ohne sittliche Kraft, wozu führt sie ohne die entsprechende Willensbildung, was ist der Staat ohne eine geistig gesunde Arbeiterbevölkerung, wie verzehrt Unredlichkeit, Ungerechtigkeit, Genußsucht jede Frucht der Arbeit! Wie nötig ist es darum vor allem andern, daß durch die Erziehung die Laster, welche das Elend im Arbeiterstande erzeugen, bei ihm verhütet und im Namen der Religion die Tugenden seines Standes ihm eingeprägt werden: die Arbeit als die Grundlage aller anderen, die Redlichkeit, welche Vertrauen schafft, die Gerechtigkeit gegen andere Menschen als das unentbehrliche Band der Associationen, die Mäßigkeit, welche dem Arbeiter seine geistigen und körperlichen Kräfte erhält, die Sparsamkeit, welche ihm eine unabhängige Stellung verschafft, die Klugheit, welche ihn seine Ausgaben nach seinen Einnahmen abmessen läßt, das gerechte Verlangen und der feste Sinn, seine Lage auf erlaubten Wegen zu verbessern, und die Ergebung in unvermeidliche Entbehrungen mit der Spannkraft, welche unabläßig zur Vollkommenheit weiter drängt.

Und darum fordern wir erstens: Steigert die sittliche Kraft der Volksschule durch eine praktische, volkstümliche, geistweckende Einführung in das Wort Gottes, durch eine Disciplin, die mit mildem Ernst und ernster Milde gehandhabt wird, durch Gewöhnung an sorgfältige, pflichttreue Erfüllung auch des Kleinen, Geringen und Lästigen, wie durch Erziehung zu allen den Tugenden, die gerade den Arbeiter zieren.

Aber nachdem alles dies ausgesprochen, so haben wir nun auch das Recht, zu verlangen, daß die Volksschule ihres andern ernsten Berufes, der Sorge für Bildung zur Intelligenz der Arbeit sich bewußt werde. Wir setzen ausdrücklich und absichtlich hinzu „der Arbeit.“ Die Volksschule würde großen Verirrungen und mißverständlichen Auffassungen ihres Zweckes ausgesetzt sein, ihr ganzes Bestreben wäre in Gefahr, sich zu verflüchtigen und ins Unbestimmte zu verlaufen, wenn sie sich nicht darüber klar würde, daß sie auf der Grundlage der allgemeinen Menschenbildung der besonderen Berufsbildung der arbeitenden Klassen zu dienen, daß sie also die Arbeit als solche zu vergeistigen habe. Ihr Beruf ist, die jungen Glieder des arbeitenden Standes dahin zu führen, daß sie es lernen, Gegenstände aus dem Kreise, in den sie ihr späteres Leben einführt, beobachtend, vergleichend, unterscheidend, beurteilend, klar, verständig, sinnig anzusehen, ihre Entwickelungsprozesse, ihre inneren Gesetze, ihren gegenseitigen Zusammenhang, ihre Anwendbarkeit, Zweckmäßigkeit zu begreifen. Damit und nur damit, daß die Volksschule dies erstrebt, erfüllt sie die Aufgabe des Unterrichts, dem Leben dienstbar zu werden, hier also die Arbeit lohnend, ertragsfähig zu machen und damit dem

Arbeiter äußerlich zu einem menschlichen Dasein zu verhelfen. Denn es bleibt dabei, in dem Maße, als die Teilnahme der Intelligenz an der Arbeit größer wird, wird sich auch der Lohn steigern, muß dieser sich sogar bei einem größeren Geschäft in einen Anteil am Gewinn steigern. — Nur so erreicht aber auch die Volksbildung den höheren Zweck, den sie hat, die Arbeit zu vergeistigen, sie selbst, und wäre sie auch die schwerste und schmutzigste, zu etwas Menschenwürdigem zu machen.

Wir fordern darum zweitens: Vergeistiget den Unterricht, macht ihn immer mehr zu einem Denkunterricht, aber gebt ihm auch immer mehr zur Unterlage das wirkliche Leben, macht ihn praktisch. Machen wir dies anschaulich an einem Verlangen, das wir im wesentlichen Interesse der Förderung der Arbeit namentlich an das Volksrechnen stellen. Man läßt sich in der Regel genügen, in der Volksschule die Fertigkeit zu üben, mit gegebenen Zahlengrößen fertig und schnell umzugehen und auf Gegenstände, die das Leben von selbst mit Zahlen in Verbindung setzt, anzuwenden. Soll aber der Arbeit und den arbeitenden Klassen gedient werden, so muß die Volksschule die Kraft ausbilden, alle äußeren Lebensverhältnisse und Faktoren, die für gewisse angestrebte oder wirkliche Erfolge zusammenwirken, berechnend zu überschlagen. Damit allein wird der verständige, überlegene Blick ins Leben hinein gefördert, damit werden unendliche Schwierigkeiten des Besserwerdens überwunden. Oder sind jene praktischen Fragen von der Pflanzenernährung, von der Düngerbereitung, von der Güterzusammenlegung, die doch für jeden wichtig sind, nicht im Grunde einfache Rechnungsaufgaben? Läßt sich nun aus dem unzähligen Stoff, der sich hier darbietet, nicht ebenso die Sache von der Wichtigkeit und Notwendigkeit der Brandkassen, der Ersparnisanstalten, der Vorteile des Baues gewisser Handelspflanzen, der Nutzbarkeit neuer Maschinen, des Gebrauchs dieser oder jener Fabrikationsweise ꝛc. durch einleuchtende Rechnungsbeispiele veranschaulichen, und würde somit die in der Volksschule — wohl bemerkt — am einzelnen geübte Kraft, die verschiedenen für einen gewissen Zweck wichtigen Lebensmomente aufzufinden und nach den gegebenen, durch Wissenschaft und Erfahrung begründeten Zahlenverhältnissen in Berechnung zu nehmen, nicht von unendlichem Werte für die Arbeit des späteren Lebens sein?

Aus alle dem geht zugleich von selbst hervor, daß, wenn die Volksschule dem Bedürfnis der Arbeit entgegenkommen will, sie ihrem Zögling das Gebiet der realen Welt öffnen muß. Man kann freilich auch heute noch hören: das alles ist nicht notwendig; wie das Leben das beste Bildungsmittel überhaupt ist, so wird auch der spätere Beruf schon von selber in die Sachen einführen. Ein solcher Einwurf beweist zu vieles und darum nichts; denn daraus würde konsequent nichts Geringeres folgen, als daß die ganze Volksschule als

wertlos vor dem Leben selbst d. h. den zufälligen, ungeordneten und oberflächlichen Einwirkungen des späteren Berufslebens zurückzutreten hätte. Kein Zweifel, der künftige Arbeiter wird nur zu tief in diese oder jene Sache eingeführt, aber es handelt sich darum, ob in ihm die Kraft ausgebildet ist, diese Sachen denkend, einsichtig, mit dem Auge des Verstandes anzusehen und zu erkennen.

Und darum fordern wir drittens: Gründliche Einführung der Volksschüler in die reale Welt. Aber daß wir nicht mißverstanden werden. Die Arbeit wird durch eine Einleitung in die Bekanntschaft mit der Naturwelt nur dann gefördert, wenn diese nicht der unterhaltenden Zerstreuung am Mannigfaltigen, der Neugier dient, und wenn sie in Wahrheit auch mit den Sachen selbst, nicht mit den Worten und Begriffen derselben bekannt macht. An wenigem Einzelnen, am Nahen, am Anschaulichen, an der Sache selbst werde die Kraft des Schülers, zu denken, zu vergleichen, mit dem äußeren und inneren Sinn aufzufassen, geübt, wenn Intelligenz, nicht unpraktische Vielwisserei gepflegt und großgezogen werden soll — das ist unsere entschiedene Ansicht.

Neben dieser Realbildung ist endlich für den Arbeiter die technische Bildung d. h. die Bildung der Hand wesentlich. Wir haben schon oben nachgewiesen, daß freilich die Einleitung in die Arbeit selbst wo die Verhältnisse gesund und nicht außergewöhnlicher Art sind, der Familie zufallen muß. Doch bleiben an die Volksschule um so gewisser zwei Forderungen allgemein bestehen, einmal die negative, daß sie das Kind durch die ganze Art der in ihr eingeführten geistigen Beschäftigung nicht von dem Ernst des Arbeitens, das frühe gewöhnt sein will, abziehe; sodann die andere positive, daß sie helfend und elementarisch vorbereitend dem technischen Geschick entgegenkomme. Dies geschieht aber vor allem durch die Sorge dafür, daß das Auge in den Dienst der Hand gestellt, daß Formen- und Gestaltungssinn und Geschmack gebildet wird.

So schließen sich unsere Forderungen an die Volksschule endlich damit ab, daß sie der Arbeit selbst neben ihr einen vollberechtigten Platz gönnt, daß sie Sprechen, Lesen und Schreiben mit dem Leben und Thun des Arbeiters in die innigste Verbindung bringt, und daß als technische Unterrichtsstoffe eine elementare Formenlehre und elementares Zeichnen tüchtig in ihr getrieben wird.

Um aber der Arbeit einen vollberechtigten Platz neben der Schule gönnen zu können, muß die Volksschule mit ihren Arbeiten die Schüler nicht übermäßig in Anspruch nehmen, damit nicht der größte Teil der Zeit, welche das Kind im Elternhause verlebt, mit Schulaufgaben, Repetitionen und Präparationen ausgefüllt werde. Wenn die Kinder täglich 5—6 Stunden lang in der Schule, dann zu Hause noch zwei bis drei Stunden für die Schule beschäftigt sind; wenn sie

infolge dessen gar keine Zeit und Gelegenheit haben, sich noch um andere Dinge zu kümmern, etwa dem Vater im Garten, auf dem Felde oder in der Werkstatt, der Mutter in der Küche, im Keller zu helfen: dann, so behaupten wir, trägt die Schule die Hauptschuld an der Entfremdung des Kindes von der Arbeit.

Wir fordern darum zum Schluß: Beschränkung der häuslichen Aufgaben auf das Allernotwendigste." *)

Gegen die Einführung des Handarbeitsunterrichts in der Volksschule sprach sich endlich auch **Diesterweg** aus. Bei der Besprechung der obigen Schriften schreibt er in den „Rheinischen Blättern":

„Ob jede Schule mit dem Unterrichte die Anleitung zu praktischen Arbeiten verbinden solle, das ist mir, ich gestehe es, mehr als zweifelhaft, nicht das ist mir zweifelhaft, daß die Schüler auch während der Schulzeit zu praktischer Thätigkeit angeleitet werden sollen (ich halte das für notwendig, höchst heilsam; folglich auch daß die Schule den Kindern dazu volle Zeit lassen müsse); aber ich weiß nicht, ob solches die Schule übernehmen, ob sie alles übernehmen soll, oder ob es nicht natürlicher und folglich auch besser sei, dieses den Eltern zu überlassen. Ich will es nicht bestreiten, daß es, je nach lokalen Bedürfnissen, zweckmäßig sein kann, die Knaben einer Schule durch den Lehrer mit der Obst- und Bienenzucht praktisch bekannt zu machen, die Mädchen zum Stricken, Nähen, Stopfen, Spinnen 2c. in dem Schullokal anzuleiten, vielleicht auch sie an dem Gemüsebau 2c. Anteil nehmen zu lassen; daß aber eigentliche Handwerke, z. B. die Weberei, die Holzschneidekunst 2c. nicht in der Schule, wenigstens anderwärts besser, gelernt werden können, das, meine ich, leuchtet von selbst ein. Die verunglückten Versuche, welche in dieser Beziehung die Industrieschulen gemacht haben, bestätigen die Richtigkeit dieser Meinung. Es erheben sich, wenn man an die Ausführung denken wollte, nicht nur sehr große Schwierigkeiten, sondern auch im allgemeinen und ganzen die ernstlichsten Bedenken.

Die Arbeitsschule ist ein künstliches Erzeugnis, nur mit bedeutenden Geldopfern herzustellen. Die Lehrer müßten dazu ganz besonders vorgebildet werden. Was das Leben der Kinder im Elternhause — (vorausgesetzt, daß die Schule nicht auch despotisch in dasselbe eingreift) bisher leistete, würde dadurch in die Schule hineingezogen. Würde dadurch, muß man fragen, die Schule in der That eine Vorbereitungsschule für das Leben, oder wäre es nicht besser, dem Leben zu überlassen, für das Leben vorzubereiten und für dasselbe durch die Teilnahme an den Arbeiten des Lebens zu bilden?

Nach althergebrachter Ordnung werden die Kinder in den meisten Familien, namentlich in allen, worin Handarbeiten getrieben werden, sehr frühzeitig und während der ganzen Jugendzeit, je nach dem Maße ihrer Kraft, zur Mithilfe herangezogen und auf diese Weise

*) Dr. Eisenlohr, Die Volksschule und die Handarbeit.

praktisch für das Leben erzogen. Das Kind steht so als ein thätiges, mitschaffendes Glied in der Familie, es nimmt an nutzbringenden, notwendigen Arbeiten Anteil, es hat seine Freude an dem Gedeihen dieser Arbeit unter der Anleitung von Vater und Mutter oder älteren Geschwistern, es übt sich in dieser Arbeit zugleich in sittlichem Gehorsam, kurz es existiert und wirkt in dem geschlossenen Organismus der Familie als ein lebendiges, schaffendes Mitglied. Kann die Schule durch künstliche Veranstaltungen diese natürlichen Verhältnisse ersetzen? Wird der Vater es zugeben, daß sein Sohn seiner Leitung entzogen, der praktischen Anleitung zu dem Berufe, dem er sich, gleich dem Vater, in der Regel widmet, entnommen werde, um in der Schule an „allgemeinbildenden" praktischen Arbeiten teilzunehmen? Haben diese um eines idealen Bildungszweckes willen vorgeschriebenen Arbeiten denselben Wert, dieselbe Bedeutung für das Kind, sind sie von demselben sittlichen Einfluß begleitet, wie die, welche das Kind in Gemeinschaft mit den Eltern und zur Erhaltung der Familie unternimmt?

So weit meine Einsicht in das praktische Leben reicht, kann ich nicht umhin, mich aus den angedeuteten Gründen gegen die allgemeine Errichtung von Arbeitsschulen zu erklären. Ich würde es für einen Eingriff in die Elternrechte erklären, wenn solche Anstalten auf den Befehl einer Behörde eingerichtet werden sollten. Ich zweifle nicht, das gesamte Landvolk würde sich dagegen erheben, und sicher nicht ohne Grund und Recht." *)

So stieß denn schon damals die Einführung des Arbeitsunterrichts auf verschiedenen Widerspruch. Und wenn auch manche durch die Gedanken Karl Friedrichs so begeistert wurden, daß sie alles Heil darin zu finden meinten, wenn alle Schulen in Arbeitsschulen verwandelt würden, so wurde eine tiefer gehende Bewegung doch nicht hervorgerufen. Die Frage des Handarbeitsunterrichts schlief zum zweiten Male ein!

Der Arbeitsunterricht in der Gestalt, wie er von den damaligen Vertretern gefordert wurde, konnte auch keinen Pädagogen begeistern. Wie derselbe seine Fürsprache Erwägungen verdankte, die zu dem Zwecke der Erziehung wenig oder gar nicht in Beziehung standen, so konnte man sich auch nicht zu der Anschauung erheben, die Handarbeit als eigentliches Erziehungsmittel zu betrachten. Freilich etwas höher als die Pädagogen der vorigen Periode stehen die Vertreter des Handfertigkeitsunterrichtes in diesem Zeitraume. Während dort, die Spuren Pestalozzis und Fellenbergs verfolgend, die praktisch-materiale Seite des Handfertigkeitsunterrichtes betont wird, tritt bei den Förderern dieses Unterrichts in dieser Periode (Karl Friedrich, Michelsen) die praktisch-formale Seite, wie sie von Francke und den Philanthropen

*) Dr. Diesterweg, Rheinische Blätter, Bd. 46, pag. 37.

angebahnt war, wieder in den Vordergrund. Die Ausbildung der Handgeschicklichkeit im allgemeinen war das Ziel, um dadurch Verständnis fürs praktische Leben uud Lust und Liebe zur Arbeit anzubahnen.

Die Gegner (Curtman, Eisenlohr, Diesterweg) erkennen den Wert und die Bedeutung der Arbeit für das praktische Leben voll und ganz an, glauben aber, daß der Arbeitsunterricht in der Schule keinen Platz finden dürfe, wenn sie auch der Meinung sind, daß die Volksschule mit bewußter Energie und in stärkerem Maße als bis dahin geschehen, dem Volksleben sich anschließen müsse. Sie stellen an die Volksschule besonders zwei Forderungen: die Schule soll einmal der Arbeit neben ihr einen vollberechtigten Platz gönnen und dann ihren gesamten Unterricht mit dem Leben und Thun des Arbeiters in die innigste Verbindung bringen. Vom Lehrer wird verlangt, daß er der Arbeit nicht vornehm gegenüberstehe, sondern im Gegenteil zeige, daß ihm körperliche und geistige Anstrengung in harmonischer Abwechselung als Lebensaufgabe gelte.

Fünfte Periode.

Die pädagogische Ausgestaltung des Handfertigkeitsunterrichts.

Fröbel — Hanschmann — Georgens — Herbart — Ziller — Barth.

Inzwischen war schon von verschiedenen Seiten versucht worden, den Handfertigkeitsunterricht pädagogisch auszugestalten.

In der Reihe derjenigen Pädagogen, die die Lösung dieses Problems erstrebten, nimmt **Friedrich Fröbel** unstreitig den ersten Platz ein. In Fröbels Augen war die Arbeit die notwendige Äußerung des Menschenlebens, die schaffende Arbeit der eigentliche Ausdruck des Ebenbildes des Schöpfers. „Der Mensch — sagt Fröbel schon 1826 — schafft ursprünglich und eigentlich nur darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestaltet und er so sein eigenes geistiges, göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne. Das ihm dadurch kommende Brot, Haus, Kleider ist Überschuß und unbedeutende Zugabe.“ *) Nach Fröbel besteht der erste sich äußernde Bildungstrieb, die erste Körperthätigkeit in der Sinnen- und Gliederthätigkeit des Säuglings; später reihen sich als erste Jugendarbeiten an diesen Keim: Spiel, Bauen, Gestalten. Daher sollen alle Lehranstalten wirkliche Arbeitsstunden (Hervorbringung bestimmter äußerer Werke) einführen. Die jetzige häusliche, wie Schulerziehung führe die Kinder zur Körperträgheit und Werkfaulheit; unsägliche Menschenkraft bleibe daher unentwickelt, unsägliche Menschenkraft gehe verloren.

Deshalb ist Fröbels Ansicht: „Wie frühe Bildung für Religion so hochwichtig ist, gleich so wichtig ist frühe Bildung für echte Werkthätigkeit, Arbeitsamkeit. Frühe Arbeit, der inneren Bedeutung angemessen geleitet, befestigt und erhöht die Religion. Religion ohne Werkthätigkeit, ohne Arbeit läuft Gefahr, leere Träumerei, nichtige Schwärmerei, gehaltloses Phantom zu werden, sowie Arbeit, Werkthätigkeit ohne Religion den Menschen zum Lasttiere, zur Maschine

---

*) Fröbel, Gesammelte pädagogische Schriften, herausgegeben von Dr. Wichard Lange, I. Abt. II. Bd., pag. 23.

macht.“ Über die 1829 projektierte Volkserziehungsanstalt zu Helba, die jedoch nicht zu Stande kam, sagt er in der Anzeige: „Begründend nennen wir diese Anstalt, weil die Erziehung und Lehre derselben auf den Grund, aus welchem alle echte Erkenntnis und alle wahre Lebenskunst hervorsteigt, sich stützt: auf das Leben selbst und das Selbstschaffen, auf die Einigung und die Wechselwirkung zwischen Thun und Denken, Darstellen und Erkennen, Können und Wissen. Deshalb geht die Anstalt in ihrer Wirksamkeit von dem Selbstthun, dem Selbstdarstellen aus und setzt dies somit wieder in sein uraltes Recht als den Grund alles wahren Erkennens und aller Bildung ein, erhebt es so, geeint mit Sinnigkeit zu einem unmittelbaren Bildungsmittel, mit Denken geeint, zu einem unmittelbaren Lehrmittel und ordnet so das Arbeiten selbst mit unter die Lehrmittel ein. Sie teilt deshalb den Tag in eine Hälfte mit vorwaltender Thätigkeit für äußeres Erzeugnis — in Arbeit, und in eine Häfte mit vorwaltender Thätigkeit, das Innere an sich und im Äußern denkend aufzufassen, — in Lehre und Unterricht. Dies letztere nimmt die erste Hälfte des Tages, wo der Geist freier, ersteres die zweite Hälfte desselben ein, wo der Geist mehr abgespannt ist und durch äußere Thätigkeit wieder von neuem Kraft und Nahrung gewinnt. Die mannigfachen Arbeiten in Holz und ähnlichen von der Knabenkraft zu handhabenden Stoffen sollen aber in einem geordneten, sich gegenseitig fördernden Zusammenhange dargestellt werden. Arbeit, Unterricht und Erziehung sollen ein ungestörtes Lebganze und ein wahrer Grund eines künftig ungeteilten, thatkräftigen, einsichtigen und freudigen Lebens werden.“ Dazu gab Fröbel ein vollständiges Verzeichnis der praktischen Beschäftigungen, welche man zu Helba auszuführen gedachte; u. a. führt Fröbel an: das Brechen, Ausschneiden und Ausstechen verschiedener Formen aus Papier, Flechten und Formen geometrischer Körper aus Papier, Fertigung von Papparbeiten, Formen aus Erbsen und Holzstäbchen für Spiel und Unterricht, Schnitzen geometrischer Körper aus Würfeln, Schnitzen von Mühlen, Schiffen und Hammerwerken zu Spiel und zur Belehrung, Verfertigung von Ketten und Körbchen aus Draht, Abformen von Teilen der Erdoberfläche in Thon, Anlegung von Sammlungen ꝛc.*)

So sieht Fröbel im Gegensatz zu fast allen vorangegangenen Pädagogen, die die intellektuelle Seite des Kindes in erster Linie ausbildeten, den Menschen als praktisches Wesen an, dessen Gemüts- und Willensleben besonders der Ausbildung bedürfe. Von der That, dem Thun aus muß nach ihm die echte Menschenerziehung beginnen; in der That, dem Thun keimen, daraus hervorwachsen, darauf sich gründen. Wie die Frühlingssonne und die Wärme das Leben in jedem Samen-

*) Fröbel, Gesammelte pädagog. Schriften. Herausgegeben von Dr. W. Lange, I. Abt., I. Bd., pag. 401 ff. 414 ff. — Nach Hanschmann, die Handarbeit in der Knabenschule, pag. 7 ff.

korne wecke, so müsse die Erziehung den Trieb anregen, das durch die Selbstthätigkeit zu entfalten, was im Menschen liegt; der Mensch erkenne nur das vollkommen, was er darzustellen imstande sei.

Durch die Macht der Verhältnisse gezwungen, hat Fröbel seine Ideen nur auf die Kindergartenerziehung anwenden können. Den Namen Kingergarten gab Fröbel diesen Anstalten teils deshalb, weil er es für notwendig erachtete, daß mit demselben ein Garten in Verbindung stände, teils auch wegen einer gewissen Symbolik, nach der er die Kinder mit den Pflanzen des Gartens verglich. Den Zweck des Kindergartens giebt Fröbel mit folgenden Worten an: „Er soll Kinder des vorschuljährigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern auch ihnen eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben und den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüt richtig leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit sich selbst hinführen.“ Das adäquate Mittel, um diesen Zweck der Kindergärten zu erreichen, ist das Spiel. Das Kind in diesem Alter arbeitet noch nicht, sondern es spielt; es kommt daher darauf an, seiner Spiellust eine solche Leitung zu geben, daß durch das Spiel alles zur Entwickelung kommt, was das Kind in sich trägt und was sich zur Entwickelung von selbst hervordrängt. Fröbels Verdienst um den Kindergarten besteht nun besonders darin, daß er die Kinderspiele der sorgfältigsten Betrachtung unterwarf und in der Untersuchung, was die Kinder spielen können und spielen sollen, einen bewundernswürdigen Scharfsinn zeigte. Die Fröbelschen Beschäftigungsmittel des Kindergartens zerfallen in zwei Gruppen. Die erste Gruppe bilden die „Spielgaben“ Fröbels: Ball, Kugel, Würfel, Walze und sechs verschieden geteilte Würfel, ferner die Legetafeln und Legestäbchen. Durch mannigfache Gruppierung entstehen aus diesen Körpern bestimmte Gebilde, die teils Erkenntnis- oder Lernformen, teils Lebens- oder Bauformen, teils Schönheits- oder Bildformen sind. Zur zweiten Gruppe, die das Darstellen von Formen aus unbegrenztem Stoff übt, gehören: das Ausstechen von Gebilden in Papier, das Darstellen mittelst Verschränkstäbchen oder durch Erbsenarbeiten, das Flechten von Papierstreifen, das Bilden von Körperformen durch Brechen und Falten eines Papierblattes, das Modellieren aus Wachs, Lehm und Thon und das Ausschneiden von Formen aus Papier. Auch die Gartenarbeit wird nicht vernachlässigt.

Wie schon erwähnt, hat sich Fröbel in seiner Wirksamkeit auf die Kindergartenerziehung beschränken müssen. Das Bestreben seiner Schüler geht nun dahin, die für den Kindergarten maßgebenden Fröbelschen Grundsätze auch in die Schule hinüberzuführen.

Ein Schüler Fröbels, der Schuldirektor **Alexander Bruno Hanschmann**, sagt darüber in seiner Broschüre: „Die Handarbeit in der Knabenschule“ folgendes:

„Die jetzige Elementarklasse würde sich dadurch allerdings anders gestalten. Man würde kein Gewicht darauf legen, ob ein fünf- oder sechsjähriges Kind in sechs Wochen lesen und schreiben kann; denn solch mechanisches Können und mechanisch Erlerntes kann für seine ethische als höchste Bestimmung von keinem Belang sein, wohl aber wird man Gewicht darauf legen, ob dem Kinde Mittel geboten werden, in normaler, gesunder Weise sich körperlich und geistig und beides im Zusammenhange zu entwickeln, damit der Keim zu allem Sittlichen, Edlen und Schönen nicht nur nicht durch frostigen Frühreif erstickt werde, sondern durch Licht und Wärme der Sonne sich zur Blüte entfalte und zur Frucht heranreife. Es wird sich eine Vorschule bilden, in welcher wohl die Grundlinien der Zeichen- und Zahlfähigkeit an das Kind herantreten, aber nicht in vorschreibender, bestimmender und eingreifender Lehre, und in welcher Schreiben, Lesen, Rechnen, Religion den Kleinen nicht aufgedrungen werden, sondern sich diese Unterrichtsgegenstände aus dem Umgang mit der Natur und den Menschen und aus den darstellenden Beschäftigungen von selbst ergeben und wie Blätter, Blüten und Früchte ansetzen.

Diese Vorschule wird, sich an den Kindergarten in seinen Spielen und Gaben anschließend, nur weiterführend, noch ganz besonders dem Zwecke dienen: die Sinne und die Hand zu bilden und diese physische Bildung durch Vermittelung der Sprache zugleich zur formalen Bildung des Geistes anzuwenden. Diese geistigen Übungen wird der Lehrer hier nur an Thätigkeiten des Kindes und an konkrete Dinge anknüpfen; der ganze Unterricht wird sich nur auf Anschauung und Darstellung gründen, wozu Bilder, wie sie die jetzige Schule benutzt, durchaus nicht ausreichen. Das Leben in und mit der Natur selbst sei hier der Erzieher. Nur was das Kind sehen und hören, fühlen und tasten, riechen und schmecken kann, oder was ihm ein Gegenstand für Darstellung (Umbildung, Gestaltung, Erfindung, hervorbringendes Schaffen) gewesen ist, was es durch Arbeit hervorgebracht hat, darf für dasselbe auf dieser Stufe Gegenstand geistiger Arbeit werden. Alles Andere ist Ballast, von dem das Kind herzlich wenig aufnimmt, geschweige behält, oder welcher dasselbe zu einem verschrobenen Gedächtnismenschen heranzieht.

In dieser Begrenzung sei aber neben der physischen Bedeutung alles Dargebotene ein Bildungsmittel des Geistes; aber alles Können oder Wissen wird nicht sprungweise und rapid, ohne Vermittelung, ohne die Anknüpfung an das Äußere und an die damit in Zusammenhang stehende Innenwelt des Kindes, also verfrüht herbeigebracht, sondern anknüpfend, entwickelnd, zusammenhängend gefunden, d. h. immer dem Wesen der Entwickelungsstufe entsprechend. Alle Materie sei auch Mittel zur Kraftbildung des Geistes, wie des Körpers, soweit die Dispositionen in den ursprünglichen Anlagen beider vorhanden sind. Denn so wenig man aus jedem Menschen körperlich einen Herkules

oder einen Odoaker entwickeln kann, ebensowenig einen Goethe, Raphael, Beethoven, Kant, Humboldt, Krause, Fröbel. Es kann nicht anders sein, als daß auch die (Herbart'schen) Selbsterhaltungen der Seele ursprünglich von mehr oder minder großer Kräftigkeit sein müssen, um dem äußern metaphysischen Druck und den dadurch entstehenden Störungen zu widerstehen; denn diese Störungen sind für viele die nämlichen, ohne daß gleiche Resultate erzielt werden, weil einfach eben die Gegenkraft der Seele nicht gleich, sondern verschieden ist.

Der Bildungsstoff, der dem Kinde in der Vorschule geboten wird, ist, wie überhaupt auch später, der nämliche wie im Kindergarten. Er besteht aus Gegenständen der umgebenden Natur, also aus dem Stein-, Pflanzen- und Tierreich, und aus solchen des menschlichen Handwerkes und der Kunst. Diese werden angeschaut, beobachtet, nachgebildet, besprochen in ihren Merkmalen und Unterschieden. Der erziehliche Stoff besteht ferner aus einzelnen Normalkörpern, wie Kugel, Würfel, Walze, Pyramide, Kegel, welche allseitig nach ihren Eigenschaften besprochen und in körperlichen Stoffen mit der Hand nachgebildet werden, wobei Größe, Farbe, Beschaffenheit derselben hervortreten. Sodann folgt Anreihung gleicher Gegenstände zur Versinnlichung der Zahl, wobei die russische Rechenmaschine für die Hand der Kinder eintritt, Zeichnung der Gegenstände nach ihren Umrissen, Darstellung von Zahlengrößen, Zahlenbildern, Figuren, Erfinden von Figuren durch Zusammensetzung der einfachen nach der Methode der Aufsuchung des Entgegengesetzt-Gleichen vom Gegebenen, der Gegensätze und ihrer Beziehung zur Mitte, der Vermittelung. Die von Fröbel ausgegebenen 14 Festgestalten dienen hier sowohl zur Betrachtung, Anschauung, Besprechung, als auch zur Nachbildung aus Töpferthon, Kohlrüben- und Runkelfleisch, Modellierwachs u. s. w. und damit zu einem durchaus vorbereitenden Unterricht in der folgenden Formenlehre, Größenlehre und Gewerbkunde.

Die Spaziergänge des Kindergartens dehnen sich in der Umgebung aus zur Grundlegung der Heimatskunde (Natur- und Erdkunde), wobei aber der Lehrer nicht nur anzuführen, sondern wirklich zu unterrichten hat. Die Beschäftigungen der Kinder im Beetgarten gestalten sich allmählich zur ernsteren Arbeit; die früheren bloßen Eindrücke, Empfindungen, Erfahrungen, Anschauungen, Beobachtungen nehmen hier den Charakter wirklicher Belehrung durch den Lehrer im Schulgarten an, welcher dadurch mannigfachen Stoff zur Begründung einer Rohstoffkunde, Pflanzenkunde, Tierkunde, Erdkunde gewinnt und den Kindern den Vorteil einer gesundheitfördernden und kräftigenden Thätigkeit und des engeren Zusammenlebens mit der süßen Mutter Natur gewährt.

Damit geht Gesang, Liedchenbilden und Liedchensingen Hand in Hand; denn das durch Liebe und Freude beglückte, gerade in der freien Natur beseligte Kind singt wie aus sich und wird wieder beglückt, wenn es singt. Ebenso treten die ersten Anfänge des gesetz-

mäßigen Körper- und Gliedergebrauches, des Turnens, ein. Das Spiel ragt mächtig in diese Periode hinein. War in der Kindergartenzeit nur Thätigkeit an sich Zweck des Spieles, so ist jetzt der Zweck bestimmter, bewußter, er ist Darstellung als solche, das Darstellende selbst. Dieser Charakter der freien Knabenspiele bildet sich in dem fortschreitenden Alter immer mehr aus und tritt ebenso bei allen Spielen der Körperbewegung, den Spielen des Laufens, Schlagens, Ringens: Ballspielen, Barlaufen, Kriegs- und Jagdspielen, u. s. w. hervor. Fröbel forderte zu diesem Zweck schon 1826 für die Knabenwelt allerorts einen gemeinsamen Spielplatz. Wie aber nach Fröbel die darstellende Thätigkeit, der Hand- und Kunstfleiß für äußeres Werk, im Zusammenhange mit dem Gesamtleben einer Erziehungsanstalt sein muß, so auch das Spiel. Das Spiel soll als sich spiegelnde Freithätigkeit des innern, gesamten Lebens des Zöglings das wieder darstellen, was das Leben, die Erfahrung, der Unterricht zeigt und lehrt. Wie mit dem Leben der Kinder, so soll das Spiel mit der gesamten Natur in Übereinstimmung gebracht werden. Dann wird es auch belehrend ernst, und das Leben auch in seinem Ernste wird heiter und in seiner tief ergreifenden Bedeutung doch leicht gleich einem tüchtigen Spiel. Das Kind, welches gut und tüchtig spielt, wird auch gut und tüchtig im Kreise seiner Anlagen und Fähigkeiten lernen und ein tüchtiger Mensch werden. Ernst ist das Leben, aber es soll kein Jammerthal sein; heiter ist die Kunst, heiter sei auch die Lebenskunst!

Es ist eine ganz unverständige Äußerung vieler Eltern: da ihr Kind zu Hause, in der Scheune oder im Felde genug arbeite und herumlaufe, bedürfe es der besonderen körperlichen Bewegung durchs Turnen und der Spiele nicht. Gerade umgekehrt sei es, meint Fröbel: wenn das Kind durch Arbeit bis auf einen bestimmten Punkt körperlich angestrengt war, sucht es nun freithätige, körperliche Spiele. Noch weniger sind trotz Körperthätigkeit und trotz der körperlichen Spiele streng geregelte und gesetzmäßige Körperübungen unnütz. Solche dürfen ebenfalls aus keiner Volkserziehungsanstalt ausgeschlossen werden, gerade wegen ihres notwendigen inneren und stetig vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitenden, zuletzt den ganzen Menschen in Anspruch nehmenden Zusammenhangs. Es gehört dies zu einem lebendig in einander greifenden, stetigen, sich gegenseitig hebenden Ganzen, dessen Gegenteil einzelne wie Völker in Armut versinken ließ.

Auch die höhere Stufe der Volksschule reiht sich den vorhergehenden Stufen organisch so an, daß auf ihr nach denselben Grundsätzen mit Benutzung derselben Mittel, nur in höherem, umfänglicherem Grade angewendet, vom Lehrer verfahren wird. In demselben Geiste ist daher auch hier die Produktion von Hand- und Kunsterzeugnissen, verbunden mit den übrigen gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen, zu fordern. Ihr Wert liegt schon nach Fröbel in der

Entwickelung und Ausbildung, welche dadurch in das arbeitende, schaffende Kind kommen. Wie diese durch Kenntnis, Einsicht, Erfahrung und Gefühle in dem Kinde selbst vor sich gehen, so gehen sie auch durch die verknüpfenden Bande des Lebens, Geistes und Gemütes wieder in den ganzen erziehenden Kreis über.

Die Ergebnisse der Thätigkeiten, die gefertigten Handarbeiten, müssen dem Kinde weiter dazu dienen, daß es das in dem und durch das Wort Gelernte auch an dem Stoffe und durch Stoff darstellen lerne, und umgekehrt, daß die Gestaltung sich zum Wort erhebe, daß Gefühle und Empfindungen That werden, daß das Thun gefühlvoll, sinnig und reich an menschlichen Beziehungen werde. Ferner endlich, daß der Zögling größere Bewegungswerkzeuge, welche zur Erleichterung und Beschleunigung der Körperarbeiten dienen, zu vollkommener Einsicht im Kleinen darstellen lerne.

War schon in den zwei vorhergehenden Perioden des Kindes, besonders des Knabenalters, der erste Stoff einer schaffenden Thätigkeit das Leben in und mit der Natur, das Beachten, Sammeln, Aufbewahren ursprünglicher Naturerzeugnisse: Steine, Pflanzen, Insekten, und knüpfte sich schon da ein Anfang von Pflege, besonders der Gewächse an, so tritt jetzt noch mehr diese Pflege und Veredlung jener Erzeugnisse hervor durch die Bebauung des Bodens und durch die ganze mannigfache Thätigkeit im Schulgarten. Für Volks-, besonders Armenschulen ist der Landbau im allgemeinen: Garten-, Obst- und Feldbau der erste Grund, auf dem das Erziehungswerk Fröbels beginnt. Ein weiterer Schritt erst (der darauf folgt und daraus hervorgeht), ist der Handfleiß, der bereits in der Umwandlung des Stoffes besteht, dessen Form, Gestalt und Wesen nach, und der sich in noch weiterer Ausbildung zu Gewerb- und Kunstfleiß gestaltet.

Aber nicht nur der Arme soll diesen Weg gehen, sondern ein jeder. Denn diese pflegende, besonders aber die umwandelnde Thätigkeit lehrt den Zögling die Bildungs- und Gestaltungsgesetze, welche derselbe außer sich wirkend erkennt, auch in sich finden. Es würde zuweit führen, den geistigen und leiblichen Nutzen der Schulgärten hierorts auseinanderzusetzen, er ist unleugbar!" *)

*) Hanschmann, die Handarbeit in der Knabenschule, pag. 44 ꝛc. — Auch die energische Vorkämpferin für Einführung der Fröbelschen Kindergärten, **Bertha von Marenholtz-Bülow**, tritt dafür ein, daß die Kindergartenmethode auf alle Schulen, höhere und niedere, ausgedehnt werde. (Vgl. ihre Schrift: Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode.) — Eine solche Weiterbildung ist praktisch versucht worden von **Seidel** und **Schmidt** in ihrer „Arbeitsschule," deren 16 Hefte folgenden Inhalt haben: 1. Netzzeichen I, 2. Flechten, 3. Pappen, 4. Ausstechen, 5. und 6. Stäbchenlegen und die Erbsenarbeiten, 7. Netzzeichnen II, 8. Thonmodellieren, 9. Verschränken mit Stäbchen, 10. Ausschneiden, 11. und 12. Nähen, 13. Schnüren mit Papier, 14. Fadenspiele, 15. Der gegliederte Stab, 16. Schneesterne. (Vgl. Arbeitsschule von Seidel und Schmidt. Weimar, Herm. Böhlau.) — Eine ähnliche Arbeit hat auch **Karl Schellner** herausgegeben. In seiner „Spiel- und

Auf dem Boden der Fröbelschen Ideen steht auch **Dr. Daniel Georgens**, wenn er auch selbständigere Bahnen einschlägt als die anderen Schüler Fröbels. Auch nach Georgens Ansicht erhält das theoretische Wissen erst durch folgerichtige Ausbildung des kindlichen Thätigkeits- und Darstellungstriebes zu produktivem Vermögen Leben und Tiefe und gewinnt der praktische Sinn eine edle Form und Richtung. Ohne die ausdrückliche Befähigung des Kindes zur schönen Tonäußerung in Wort und Lied (Sprache und Gesang), zur schönen Darstellung in Form und Farbe (Formen- und Farbenarbeiten) und zur schönen Beweglichkeit (Turn- und Liederspiele) sei die Erziehung eine naturwidrige, unter deren verdeckendem Scheine das handwerksmäßige Abrichtungsgeschäft fortwuchere auf Kosten des sozialen Fortschritts und der individuellen Leistungsfähigkeit der Jugend.

Nach Dr. Georgens „Organisationsplan" bedingt eine naturgemäße Gliederung der Schule: den Kindergarten für alle Kinder im Alter von 3—7 Jahren, die Knaben- und Mädchenschule (allgemeine Volksschule) für das Alter von 7—14 Jahren, und die Jünglings- und Jungfrauenschulen für die theoretische und praktische Bildung vom 14. Jahre aufwärts.

Die Bildungsmittel des Kindergartens sind 1) die formendarstellenden Beschäftigungen: Bauen, Stäbchen-, Ringe- und Täfelchenlegen, Flechten, Durchstechen, Ausnähen und Bildausschneiden, Thonkneten und die ersten Versuche in der Stift- und Pinselübung, 2) das einfache Ring- und gymnastische Bewegungsspiel, 3) die Erzählung und das Bildbetrachten. Auf der ersten Stufe des Kindergartens (im Alter von 3—5 Jahren) müssen die Kinder den größten Teil des Tages dem freien Spiel überlassen werden, wozu der Kindergarten gelegentliches Material bieten muß, wie z. B. Sandhaufen, einen seichten Teich 2c. Die Beschäftigung besteht im Bauen, Perlenreihen, Spiel im Kugelrollen, Ballwerfen und in kleinen volkstümlichen Fang- und Ringspielen. Außer-

---

Arbeitsschule," die streng nach methodischen Grundsätzen bearbeitet ist, behandelt er in den verschiedenen Heften: das Bauen, das Legespiel, das Falten, das Verschränken, das Stäbchenlegen, das Stäbchenstecken und das Stäbchenknüpfen, das Ballspiel, das Spiel mit Würfel, Walze, Kegel und Kugel, den Gliederstab, das Flechten, das Ausnähen, das Ausschneiden, das Ringelegen, das Pappen, das Thonmodellieren und das Laubsägen. (Vgl. Schellner, Spiel- und Arbeitsschule für Kinder von 3—14 Jahren. Wien, Hölder.)

Außerdem sind hier zu erwähnen die Schriften von **A. Köhler**, Direktor des Lehrerinnenseminars in Gotha, die sämtlich im Verlag von Herm. Böhlau in Weimar erschienen sind, welcher Verlag „sich mit rührigem Unternehmungsgeiste am frühesten und umfassendsten verdient gemacht hat um die Verbreitung der Fröbelschen Erziehungsgrundsätze und Beschäftigungsmittel." Wir nennen: Die Praxis des Kindergartens. — Der Kindergarten in seinem Wesen dargestellt. — Die neue Erziehung, Grundzüge der pädagog. Ideen Fröbels. — Das Fröbelsche Flechtblatt. — Das Fröbelsche Faltblatt. — Von Köhler, Schmidt und Seibel erscheint in gleichem Verlage auch eine Monatsschrift: „Kindergarten, Bewahrschule und Elementarklasse," die sich die Vertretung, Verbreitung und Fortbildung Fröbelscher Grundsätze zur Aufgabe macht.

dem werden die Kinder mit Erzählungen von Volksmärchen und dem Ansehen von Bildern beschäftigt. Auf der zweiten Stufe des Kindergartens (im Alter von 5—7 Jahren) wird die Folge der Spiele und Beschäftigungen regelmäßiger. Zum Bauen treten alle übrigen oben genannten Bildungsmittel hinzu. Das Erzählen schließt sich hier teilweise an die Beschäftigungen, teilweise an die Bilder (Märchen-, Tiergeschichten und Arbeitsbilder) an.

Die Volksschule gliedert sich in drei Lehrstufen: die Elementarklasse, für das Alter von 7—9 Jahren, die Mittelklasse, für das Alter von 9—11 Jahren, die Oberklasse, für das Alter von 11—14 Jahren.

In der Elementarklasse werden von den Kindergartenarbeiten fortgesetzt: das Stäbchen-, Ringe- und Täfelchenlegen in Verbindung mit dem Zeichnen, das Flechten, das Bildausschneiden und das Umrißnähen, von den mehr regelmäßigen zu den organischen Nachbildungen (Blüten, Früchte 2c.) übergehend. Neu hinzu kommen die Erbsenarbeiten, zur Darstellung von mathematischen und architektonischen Formen, die zugleich als Modelle für das Zeichnen dienen, das Papierfalten zur Darstellung von Hohlformen, das geometrische Ausschneiden als die Grundlage des „mathematischen Zeichnens“ und der „geometrischen Formenlehre“, das Ausmalen von flachen Ziermodellen und das Modellieren in Thon von einfachen Frucht- und Relieffiguren. Für den theoretischen Unterricht sind zwar besondere Stunden angesetzt, doch soll er im allgemeinen seinen Stoff den Arbeitsübungen entnehmen. Das freie Zeichnen soll z. B. ein selbständiges Abzeichnen bestimmter Körper und Modelle aus allen Gebieten der von den Kindern selbst ausgeführten Formenarbeiten und einfacher Naturobjekte sein; den Stoff für den Sprachunterricht geben die Arbeiten, insbesondere die Gartenarbeiten, welche mit den „Wanderungen“ den naturkundlichen Unterricht dieser Stufe ausmachen; der Rechenunterricht ist hauptsächlich ein Übersetzen von Formenverhältnissen in Zahlenverhältnisse 2c.

Der Wochenplan stellt sich für die Elementarklasse in folgender Weise fest:

		Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnab.
Vormittags	1	Religionsunt.	Lesen.	Lesen.	Lesen.	Lesen.	Lesen.
	2	Bildbetracht.	Schreiben.	Schreiben.	Bildbetracht.	Schreiben.	Schreiben.
	3	Rechnen.	Bildausschn.	Singen.	Rechnen.	Bildausschn.	Singen.
	4	Modellieren.	Zeichnen.	Ausmalen	Modellieren.	Zeichnen.	Religionsunt.
Nachmittags	1	Ausnähen.	Stäbchenarb.	Wanderung oder Zierplastik.	Geometr. Ausschneiden.	Ausnähen.	Wanderung oder Zierplastik.
	2	Flechten.	Erbsenarbeit.		Papierfalten.	Auflegearb.	
		Im Winter:			Im Winter:		
	3	Turnspiel.	Singspiel.		Turnspiel.	Singspiel.	
		Im Sommer:			Im Sommer:		
		Baden u. Schwimmen.			Baden u. Schwimmen.		

In der Mittelklasse fallen von den darstellenden Arbeiten weg: die Legeübungen, das Verschränken von Stäben und das Papierfalten; für die Knaben auch das Papierflechten und das Ausnähen von Formenumrissen. Es setzen sich demnach fort für Knaben und Mädchen gemeinschaftlich: die Erbsenarbeiten, das geometrische Ausschneiden, das Bildausschneiden, das Modellieren und das Ausmalen von flachen Zierformen. Neu hinzu kommen: das Verschnüren, das Auflegen von geometrischen Zierformen, das Stäbchenverknüpfen und die Papparbeiten. An die Stelle der Flächendarstellung mittelst des Papierflechtens tritt für die Mädchen das Bast- und Bandflechten, für die Knaben das Mattenflechten und die körperliche Darstellung in kräftigeren Stoffen, wie Weidenruten, Draht 2c. Der theoretische Unterricht hat auch hier seinen Stoff vornehmlich den Arbeiten der Kinder zu entnehmen. Von den 36 wöchentlichen Stunden fallen 13 auf den Arbeits-, und 23 auf den theoretischen Unterricht.

Der Wochenplan für die Mittelklasse ist folgender:

		Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnab.
Vormittags.	1	Religionsunt.	Weltkunde.	Gartenunt.	Weltkunde.	Gartenunt.	Weltkunde.
	2	Deutsche Spr.	Rechnen.	Deutsche Sp.	Deutsche Spr.	Rechnen.	Deutsche Sp.
	3	Formenlehre.	Bildausschn.	Singen.	Geom. Formenlehre.	Bildausschn.	Singen.
	4	Modellieren.	Freies Zeichnen.	Ausmalen.	Modellieren.	Freies Zeichnen.	Religion.
Nachmittags.	1	Mädchen: Ausnähen. Knaben: Rutenflechten.	Erbsenarb.	Wanderung. Bei schlechtem Wetter: Knaben: Zierplastik. Mädchen: Weibliche Arbeiten.	Geometr. Ausschneiden.	Mädchen: Ausnähen. Knaben: Mattenflecht.	
	2	Mädchen: Bandflechten. Knaben: Gartenarbeit.	Mädchen: Häkeln und Stricken. Knaben: Stäbchenverknüpfen.		Papierverschnüren.	Mädchen: Häkeln und Stricken. Knaben: Papparbeit.	
	3	Im Sommer: Baden und Schwimmen. Im Winter: Turnspiele. | Liederspiele.			Im Sommer: Baden und Schwimmen. Im Winter: Turnspiele. | Liederspiele.		

In der Oberklasse fallen von den Formenarbeiten weg das Papierverschnüren und das Stäbchenverknüpfen; es bleiben: das geometrische und das Bildausschneiden, das Zeichnen, das Modellieren, die Papparbeiten für die Knaben; für die Mädchen das Flechten mit Band und Bast, das Umrißnähen in geraden und geschwungenen Linien, das Kreuzstichnähen, das Durchziehen von Tüll, das Häkeln und Stricken. Neu hinzu kommen: das Flechten korbartiger Formen mittelst Ruten, die Drahtarbeit und das Holzschnitzen für die Knaben, während die Mädchen die weiblichen Arbeiten fortsetzen und nun nach der praktischen Seite hin ausbilden, aber auch einige neue Techniken, wie das Auflegen, das Filetknüpfen und den einfachen Blattstich üben. Das geometrische und Bildausschneiden, das Ausmalen, Modellieren und freie Zeichnen wird von Knaben wie Mädchen gemeinsam betrieben. — Der systematische welt- und heimatkundliche Unterricht erhält einen streng geregelten Gang und kann daher als solcher nicht mehr an das Tages- und Jahreszeitenleben angeschlossen werden. Jedoch werden die Erlebnisse des Gelegenheitsunterrichts nicht nur übersichtlich zusammengefaßt, sondern auch dem systematischen Mitteilungsunterricht der Art eingefügt, daß sie demselben die notwendige Anschaulichkeit, Frische und Lebendigkeit des unmittelbaren Erlebens zuführen und erhalten. Der Unterricht soll nicht in einen bloßen Gelegenheitsunterricht auseinandergehen, aber er soll sich an dem Gelegenheitsunterricht fortwährend nähren, durch denselben Leben und Blut gewinnen.

Der Stundenplan für die Oberklasse bleibt im ganzen derselbe wie in der Mittelklasse, nur mit der Modifikation, daß für das mathematische Zeichnen eine besondere Stunde angesetzt wird, und daß die Weltkunde und der Gartenunterricht in die zweite, das Deutsch, Rechnen und die Formenlehre in die erste Stunde verlegt werden. Besondere Lehrstunden für Physik, Chemie, Botanik, Mineralogie, Zoologie, Anthropologie, Gesundheitslehre und andererseits für die Geschichte und Verfassungskunde widersprechen dem Begriff und Wesen wie der Altersstufe der Volksschule — sie gehören in die Berufs- und höheren Wissensschulen.*)

---

*) Dr. Georgens, Die Verbindung des Kindergartens mit der Volksschule, Organisationsplan und Programm in: Geometrisches Ausschneiden, Stufe 1—3. — Weitere Schriften und zwar theoretische von Georgens sind: Die Gegenwart der Volksschule, Kritik und Darstellung der volkspädagogischen Fortschrittsversuche. Wien, 1858. — Medizinisch-pädagogisches Jahrbuch der Levana für 1858. Wien, 1858. — Der Levana-Kindergarten. Berlin, 1874. — Praktische: Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfeld der Gegenwart. Glogau, Flemming 1856. — Der sozial-pädagogische Arbeiter, Bilderwerkstatt für die Jugend, 2 Bde. Glogau, Flemming 1857—1859. — Kosmos der Arbeit, Schulen der Formenarbeiten für die Volksschule, (17 Abteilungen), Nürnberg, Stief 1867. Im „Centralverlag für Unterrichts- und Beschäftigungsmaterial (Dr. Richter) in Leipzig" für den Kindergarten: der Baukasten, die Materialien zum Ringelegen, Stäbchenlegen, Täfelchenlegen, Flechten, Durchstechen, Ausnähen, Bildausschneiden und Gaben zur freien Beschäftigung; für

Eine andere Stellung als die Schüler Fröbels nehmen die Herbartianer zu dem Handfertigkeitsunterrichte ein. Sie verlangen auch die Einfügung desselben in den Schulorganismus, gehen dabei aber von anderen Gesichtspunkten aus.

Herbart schreibt hierüber in dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" § 56: „Die Kinder müssen in jedem Falle beschäftigt sein. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit (etwa Handwerks- oder Feldarbeit), desto besser. Und noch besser, wenn durch die Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt wird, welches zur Bildung für die Zukunft beiträgt. Aber nicht alle Beschäftigung ist Unterricht; und wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist immer das Lernen die passendste Beschäftigung. Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder beim Kaufmann oder beim Ökonomen als in der Schule." Noch deutlicher spricht Herbart sich in § 259 derselben Schrift aus. Nachdem er die Technologie als Unterrichtsgegenstand verlangt hat, fährt er fort: „Man betrachte die Technologie nicht bloß von der Seite der sog. materiellen Interessen. Sie liefert sehr wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke. Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehen lernen, eben sowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten werden oft nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe. Zu Bürgerschulen gehören Werkschulen, die nicht gerade Gewerbschulen zu sein brauchen. Und jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben." *)

Über den Unterschied zwischen Arbeit und Unterricht schreibt Herbart in den „Aphorismen zur Pädagogik": „Ein großer Unterschied ist zwischen dem Lernen des Handwerkers und demjenigen beim gelehrten Unterricht. Letzterer macht den Menschen sehr lange hindurch solchergestalt passiv, daß hier in der Untersuchung überall die Frage vorherrschen muß: was wird als Reaktion auf die beständige Einwirkung des Lehrers am Zöglinge erfolgen? das ist die echt pädagogische Frage. Hingegen der Handwerker drückt mehr persönlich. Das Lernen geht da mehr im Kopfe des Lehrlings vor, da er die einzelnen Handgriffe leicht vollbringen kann und es nur darauf ankommt, ihm deren Reihenfolge und Effekte zu zeigen." **)

---

das spätere Jugendalter: Steinbaukasten, das geometrische Ausschneiden, die Schulen der weiblichen Handarbeit, letzteres in Gemeinschaft mit seiner Gemahlin Frau von Gayette-Georgens. — Außerdem giebt Dr. Georgens im Richterschen Verlage eine Zeitschrift heraus: „Der Jugend Spiel und Arbeit," die auch reichen Stoff bietet.

*) Herbart, Allgemeine Pädagogik und Umriß pädagogischer Vorlesungen, herausgegeben ꝛc. von Karl Richter, pag. 165 u. 248.

**) Herbart, a. a. O. pag. 310.

Auf Herbart'schem Boden stehend, hat der kürzlich verstorbene Prof. **Dr. T. Ziller** in seiner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" sich ausführlich über den Arbeitsunterricht ausgesprochen. Ziller unterscheidet Haupt- und Nebenklassen. Die Hauptklassen, welche den vornehmsten Teil der Lehranstalt ausmachen sollen, haben den Gesichtspunkt der Erziehung rein zu verfolgen und den erziehenden Unterricht mit den pädagogischen Unterrichtsweisen zu übernehmen. Die Nebenklassen, denen die nichtpädagogischen Unterrichtsweisen zukommen, müssen als Vorbereitungsstätten für die Pflege der speziellen Interessen des Lebens und der Gesellschaft, für den künftigen Beruf und Stand dienen.

Die Berufswissenschaft selbst soll natürlich nicht in ihrer ganzen Ausdehnung gelehrt und noch weniger regelmäßig geübt werden. Die Nebenklassen sollen nur eine Propädeutik zur Berufswissenschaft, nur eine Vorübung für die Tüchtigkeit zum Berufe werden, sie sollen nur den Grund zur künftigen Brauchbarkeit des Zöglings in der bürgerlichen Gesellschaft legen. Sie dürfen deshalb durchaus nicht unmittelbar in den Dienst der Gesellschaft gestellt und dazu benutzt werden, um durch sie z. B. neue Handfertigkeiten, neue technische Verfahrungsweisen, neue Gewerbs- und Handelszweige unter den Erwachsenen einzuführen und zu begründen. Es darf darin auch keine vollständige Anweisung zur Berufsarbeit gegeben werden, und aller praktische Betrieb derselben, wobei es auf den Verkehrswert der Produkte ankommt und wobei sich mit der Last einer komplizierten kaufmännisch-ökonomischen und industriellen Buchführung Sorgen für den Absatz verbinden, muß davon ausgeschlossen bleiben. Nimmt man bei den Arbeitsklassen ganz einseitig oder vorwiegend ökonomische Rücksichten, läßt man also gewisse Arbeiten nur darum betreiben, weil ihre Produkte guten Absatz finden und reichen Gewinn bringen oder für die Bedürfnisse der Familie, der Gesellschaft sehr vorteilhaft sind, so opfert man die Zukunft der Kinder, denn die lange, einförmige Fortsetzung der Arbeiten, die zuletzt in einen völlig gedankenlosen, drückenden Mechanismus übergeht, schadet der vielseitigen Vorbildung für den Beruf.

In den Nebenklassen sind zu treiben ganz einfache Übungen, die bloß als Elemente in die Berufsthätigkeit eingehen und aus deren Kombination sich diese erst zusammensetzt. Dahin gehören im Kreise der Handwerker Übungen im Drechseln, im Umgehen mit Hammer, Säge, Bohrer, Feile; im Kreise der landwirtschaftlichen Arbeiten Übungen im Okulieren, Pfropfen, Kopulieren, Beschneiden, Säen, Pflanzen 2c. Alsdann sind die einfachsten Formen und Handgriffe versuchsweise so zu verknüpfen und zusammenzusetzen, wie sie ein zusammenhängender Betrieb der Berufsarbeiten in ihrem Nebeneinander und ihrer Aufeinanderfolge, namentlich auch bei den weiblichen Arbeiten, bei der Gartenkultur und beim Anfertigen von Arbeiten aus Papier, Pappe, Holz, Thon, Flechtwerk, darstellt. Nur müssen alle erschwerenden

Komplikationen, alle zu künstlichen Verbindungen möglichst vermieden werden. Außerdem ist zwischen der allgemeinen Bildung und der Vorbereitung für den Beruf ein gewisser Zusammenhang festzuhalten. Beides soll fortwährend zusammenwirken und mit einander Hand in Hand gehen. Der Unterricht in den Nebenklassen soll vor allem auf dem allgemein bildenden Unterricht der Hauptklassen fortbauen und daraus Konsequenzen für die Praxis ziehen, die allgemeinen Gesetze sollen hier ihre spezielle Anwendung finden und die Theorie soll mit der Praxis verschmolzen werden, indem man im Zusammenhange zeigt, wie die Ideen der Theorie nutzbar und praktisch zu machen sind für das praktische Leben und einen Einfluß auf dasselbe gewinnen können.

Wie eng aber auch der Zusammenhang zwischen den beiden Abteilungen einer Lehr- und Erziehungsanstalt sein mag, so darf doch der Dualismus dieser beiden Abteilungen niemals aufgegeben, und noch weniger darf das Verhältnis, das sie zu einander haben, umgekehrt werden. Die Erziehungsschule darf daher nicht bloß eine Vorbereitungsanstalt fürs Leben, fürs häusliche, bürgerliche, öffentliche Leben werden, damit nur ihre Entfremdung vom Leben aufhöre. Die auf das Wirken in die Gesellschaft vorschauende Thätigkeit darf in Rücksicht ihrer Bedeutung in der Erziehungsschule auch nicht vorangestellt, sie darf nicht zum Mittelpunkte der ganzen Jugendbildung gemacht werden. Man darf folglich dem Arbeitsunterricht nicht so viel Zeit einräumen als dem Erziehungsunterricht. Man darf ferner nicht etwa den Anwendungsunterricht zur Unterlage, zum Anhalt für den allgemein bildenden Unterricht machen wollen. Der fortschreitende allgemein bildende Unterricht wird zwar nicht bloß Anknüpfungspunkt für den Unterricht in den Nebenklassen sein, sondern selbst vielfache Anknüpfungspunkte an diesem finden, weil die praktischen Arbeiten gleich anderen Gelegenheiten zu Erfahrungen, die neben dem Unterricht hergehen, der allgemeinen Theorie häufig vorauseilen. Der Arbeitsunterricht wird oft, z. B. bei Beobachtungen der Veränderungen an den Pflanzen des Schulgartens, bei zufälligen Entdeckungen in Bezug auf den Gebrauch eines Handwerkszeuges ꝛc., selbst ein Bedürfnis nach der Fortsetzung des Erziehungsunterrichts wecken, und er wird diesem immer wenigstens die mannigfachsten Anregungen und Unterstützungen zufließen lassen. Aber man darf darum doch nicht von der speziellen Beziehung auf den Beruf ausgehen, um den allgemein bildenden Unterricht, z. B. der Naturlehre, der Raumlehre, an die Übungen des Anwendungsunterrichts anzuschließen. Man darf also nicht etwa erst bei dem Säen und Jäten, das zu den Arbeitsübungen der Nebenklassen gehört, den Zögling eine nähere Bekanntschaft mit den Pflanzen machen lassen.

Die Nebenklassen, denen etwa 4—5 von den wöchentlichen Gesamtunterrichtsstunden vorbehalten bleiben, müssen von den Volksschulen etwa vom zurückgelegten zehnten Jahre an besucht werden, weil um diese Zeit bei ihnen die zwar noch nicht in allen Fällen feste,

aber doch ernste Aussicht auf den Eintritt ins praktische Leben und den Übergang in bestimmte Lebensverhältnisse gewöhnlich hervorzutreten pflegt.

Auf diese Weise würde der Gegensatz zwischen Schule und Leben, der noch besteht, an seiner Schroffheit verlieren; denn die Schule würde, ohne ihre theoretischen Interessen dem unmittelbar Nützlichen aufzuopfern, den ihr schon so oft zum Vorwurf gemachten unpraktischen Charakter so viel als möglich ablegen und sich weit fruchtbarer für das Leben erweisen, als es bis jetzt der Fall ist.*)

Von etwas anderen Gesichtspunkten geht ein anderer Herbartianer, **Dr. E. Barth**, aus. In Gemeinschaft mit W. Niederley hat derselbe kürzlich ein Buch herausgegeben: „Die Schulwerkstatt", in dem er seine Ansichten über die technischen Arbeiten in der Schule theoretisch begründet und praktisch vorführt.

Barth sieht die Handarbeiten in erster Linie als eine notwendige Ergänzung des erziehenden Schulunterrichts an. In dieser Hinsicht ist ihm der Werkstattsunterricht zunächst ein intensiver Anschauungsunterricht, der seiner Natur nach zugleich die Kontrolle darüber enthält, daß das durch die Sinne Wahrgenommene wirklich geistiges Eigentum des Zöglings geworden ist. Wenn also, wie nicht zu bezweifeln sei, das dem menschlichen Wissen zu Grunde liegende Vorstellungsleben ein solches zu sein habe, das auf möglichst festem Boden stehe, so sei damit die Notwendigkeit solcher Beschäftigungen gegeben, wie sie der Werkstattsunterricht gewährt. Als Anschauungsunterricht habe der Werkstattsunterricht sich besonders an diejenigen Disciplinen anzuschließen, in denen das empirische, spekulative und ästhetische Interesse vorzugsweise zur Geltung gelangen: also an die Kulturgeschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Technologie und Mathematik. Barth führt dabei folgendes aus: „Wie unser gesamtes geistiges Leben auf Vorstellungen beruht, so nehmen insbesondere die genannten Disciplinen fast den ganzen breiten Raum unserer sinnlichen Vorstellungswelt ein. Es dürfte nun unzweifelhaft sein, daß alle diese Wissenschaften in der Seele des Zöglings nur dann sich erfolgreich entwickeln, wenn die ihnen zu Grunde liegenden Vorstellungen und Vorstellungskomplexe ꝛc. an Klarheit und Deutlichkeit, an Korrektheit und Vollständigkeit so wenig als möglich zu wünschen übrig lassen. Es ist nun zwar die Unterrichtstechnik jetzt ziemlich eifrig darauf bedacht, durch Anschauungsobjekte verschiedener Art einen guten Grund dafür zu legen, daß sich dem Geiste möglichst richtige Vorstellungen einprägen: gleichwohl lehrt die Erfahrung nur zu oft, daß, wenn später wieder auf die Sache zurückgekommen wird, vieles von dem vergessen worden ist, was man glaubte recht sicher eingeprägt zu haben. Dauernder allerdings sind die Eindrücke, wenn sich mit der Reproduktion des gezeigten oder besprochenen Gegenstandes

*) Prof. Dr. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, pag. 95 ꝛc.

das Zeichnen verbindet. Man bedenke jedoch hierbei, daß der Zeichenunterricht die reproduzierte Vorstellung nur auf einer Fläche darzustellen vermag, es ihm also nicht möglich ist, den Gegenstand in seiner Totalität wiederzugeben. Das kann nur geschehen, wenn man ihn körperlich gestaltet, d. h. durch irgend ein passendes Material bez. mit Zuhülfenahme von Werkzeugen nachbildet. Das leistet der Werkstattsunterricht."

Der Werkstattsunterricht ist nach Barth zweitens deshalb eine notwendige Ergänzung des Schulunterrichts, weil die geistige Thätigkeit des Zöglings durch denselben eine wesentliche Ergänzung erfährt, indem mehr als fast bei jedem Unterrichtsgegenstand körperliche Funktionen in Wirksamkeit treten, und weil bei Anfertigung eines jeden Gegenstandes die Äußerungen des so vielfach zusammengesetzten Muskelapparats in die Vorstellungsreihe als notwendige Glieder eingestellt werden müssen. Das Turnen genüge hierfür nicht, da es gerade den wichtigsten Organen des menschlichen Körpers, nämlich dem Auge und dem Ohr, nur eine untergeordnete Thätigkeit angedeihen ließe, während es doch außer allem Zweifel sei, daß der Vorzug des Menschen vor dem Tiere neben der Sprache namentlich auf dem Gebrauche der Hände beruhe. Der Werkstattsunterricht habe deshalb als eine besondere Abteilung des Turnunterrichts zu gelten, und zwar als eine solche, welche Auge, Arm und Hand an den verschiedenen Werkzeugen unserer Handwerker zu üben hat.

Der Werkstattsunterricht soll aber nach Barth nicht bloß rein erzieherische Zwecke verfolgen, sondern vom 12. Lebensjahre des Schülers an auch die spezielle Berufsbildung vorbereiten. Der Unterricht soll sich in den oberen Klassen neben dem, was in betreff der allgemeinen Bildung allen zu bieten ist, in verschiedene Nebenklassen gliedern, in denen die Anfänge der Berufsbildung gegeben würden. Es sollen in diesen Nebenklassen die am Orte üblichen Industriezweige getrieben werden, jedoch nur solche, die die meisten pädagogischen und beruflichen Vorteile gewähren. Deshalb sind auszuschließen solche Übungen, wie Spinnen, Spulen, Stricken, Flachsbrechen 2c., welche einen geringen Bildungsstoff enthalten und nur als mechanische Handbeschäftigungen von Wert sind. Auch darf die spezielle Berufsbildung nicht dergestalt gepflegt werden, daß bestimmte Werkstätten für Schuhmacher, Schneider, Tischler 2c. eingerichtet werden. Die Arbeiten sind zu gruppieren nach dem Material, das zur Verwendung kommt. Es wird daher die Schulwerkstatt für die Oberklassen zerfallen in folgende vier Gruppen: in

Bearbeitung von Pflanzen- und Zierstoffen,
" " Thon, Gyps und anderen leicht bearbeitbaren Gesteinen,
" " Geweben und Zeugen verschiedener Art,
" " Holz und Metall.

Innerhalb dieser Gruppen haben mannigfache Vorübungen schon in den Arbeitskursen stattgefunden, welche für rein erzieherische Zwecke eingerichtet sind. Jetzt gilt es, diese Arbeiten dahin auszudehnen, daß bestimmten Anforderungen der Gewerke Rechnung getragen werden kann und zwar dergestalt, daß der Zögling zu der Erkenntnis kommt, welche Branche dermaleinst am besten für ihn paßt, innerhalb deren er dann seinen speziellen Beruf zu wählen hat. Der Handel mit den gefertigten Waren wird als zulässig erklärt, da hier, zumal wenn das Prinzip der Arbeitsteilung zur Anwendung kommt, Produkte erzielt werden, denen ein gewisser Absatzwert nicht abzusprechen sei; da sie von Schülern hergestellt würden, die den Begriffen von Erwerb und Besitz ein gewisses Verständnis entgegenbrächten, und da endlich geschäftsmäßige Überlegungen in betreff des Einkaufs der Rohprodukte sowohl, wie des Verkaufs der gefertigten Waren in Verbindung mit Ermittelung der Bezugs- und Absatzwege, der Warenkalkulation ꝛc. in den Bereich der Industrieschulen gehörten.

Die praktischen Arbeiten der Kurse, welche für rein erzieherische Zwecke eingerichtet, sind auf den verschiedenen Stufen der Volksschule nach Barth folgende:

In der Elementarklasse besteht die praktische Beschäftigung in Arbeiten zur Unterstützung des Zeichnens und zur Gewinnung der Raumbegriffe, Arbeiten zur Naturkunde, zur Geographie und zur Kulturgeschichte. Als Arbeiten zur Unterstützung des Zeichnens und zur Gewinnung der Raumbegriffe empfiehlt Barth das Bauen, das Legen, die Erbsenarbeiten, das Falten, das Ausstechen, das Ausnähen, das Ausschneiden, das Ausschneiden mit Aufkleben. Die Arbeiten zur Naturkunde bestehen im Anfertigen von Blumenketten, Weidenrohrpfeifen, Windmühlen aus Getreidehalmen, Legen mit Getreidekörnern, in einer Pflanzenblattsammlung und in Thonarbeiten. Die Arbeiten zur Geographie sind die Darstellung des Planes der Schulstube durch Stäbchenlegen, durch stigmographisches Zeichnen und durch Aufkleben von Papierstreifen; ebenso wird es mit dem Schulgarten und dem Turnplatz, der Stadt und ihrer Umgebung gehalten und in ähnlicher Weise werden auch die Pläne, welche der übrige Unterricht fordert, geschaffen. Die Arbeiten zur Kulturgeschichte sind mannigfaltiger Art. So führt z. B. die Patriarchengeschichte zur Anfertigung eines Gezeltes, der Sandalen, des Brotbackens, der Cisterne, der Pauken und Harfen ꝛc.

Auf der Mittel- und Oberstufe gestalten sich die Arbeiten der Reife der Schüler entsprechend bedeutend schwieriger. Es können angefertigt werden: Für die Planimetrie: Lichtmanschette, Körbchen, Lampenschirm, Windrad und Welle, sämtlich auf der Lehre vom Kreise beruhend; ferner Arbeiten, die die mathematischen Lehrsätze erläutern, und endlich die zum Feldmessen erforderlichen Werkzeuge, als Signalstangen, Meßstangen, Meßtisch, Meßkarte, Meßtischlot, Horizontalkreis, Visierrohr, Horizontallineal, Setzwage, Winkelhaken. Für die Stereo-

metrie: die geometrischen Körper aus Pappe, Draht und aus Zinkblech. Für das Zeichnen: die Modellierarbeiten. Für die Botanik: das Herbarium, die Sammlung von Knospen, Früchten, Holz, die Herstellung von Blättern aus Gips und die Spritzarbeiten. Für die Zoologie: die Käfer- und Schmetterlingssammlung, die Sammlung von Haaren, Stacheln, Borsten und Federn. Für die Mineralogie: Sammlung von Steinen, Schleifen derselben, Herstellen künstlicher Abdrücke und künstlicher Steinkerne. Für die Physik: die Arbeiten ergeben sich aus der Disciplin von selbst. Für die Chemie: die Herstellung von Filtern, das Schneiden, Biegen von Glasröhren, die Stöpsel, sowie endlich die Arbeiten, welche den chemischen Unterricht nicht nur unterstützen, sondern so beschaffen sind, daß sie zeitweilig geradezu an die Stelle des Unterrichts treten können. Für die Geographie: der geographische Legekasten, das Kartenzeichnen, das Kolorit für Landkarten, in Verbindung mit der Farbenlehre zu treiben, die Darstellung der Bodenerhebungen, die Herstellung eines Horizontes, des Gradnetzes, der Sphäre ꝛc. Für die Kulturgeschichte: Pflug und Egge der Alten, Dreschflegel der Römer, Sieb der Ägypter, die Handmühle der Alten, das Feuerschlagen der Griechen, Gabeln und Löffel unserer Vorfahren; Zelte, Ziegel, die verschiedenen Baustile, die Bedachung der Gebäude, die Einrichtung der Fenster ꝛc.; Stock und Keule, Schleuder, Bogen und Pfeil, Armbrust, Schwerter der Römer, Schild, Harnisch; Wappen und Siegel ꝛc.*)

Wie wir jetzt gesehen, nehmen die Vertreter dieser Periode (mit Ausnahme Zillers) den Gedanken Rousseaus, die Handarbeit als ein vorzügliches Mittel zur Entwickelung des geistigen

---

*) Barth und Niederley, die Schulwerkstatt. Ein Leitfaden zur Einführung der technischen Arbeiten in die Schule. — Andere Schriften derselben Verfasser sind: Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch, 2. Aufl. — Des deutschen Knaben Handwerksbuch, 5. Aufl. (Velhagen und Klasing in Bielefeld und Leipzig.) — In gleichem Verlage ist ferner erschienen: Otto Klasing, Das Buch der Sammlungen, 3. Auflage. — Emsmann und Dammer, des deutschen Knaben Expermentierbuch, 3. Aufl. — Dammer, Der junge Techniker. — Von Barth ist außerdem noch erschienen: Bilder aus dem Kindergarten, (Leipzig, Gräbner). — Schließlich sei hier noch zweier Zeitschriften erwähnt: Barth giebt seit vorigem Jahre heraus: Erziehungsschule, Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung (Leipzig, Gruner) — und von Hugo Elm erscheint seit Anfang dieses Jahres: Deutsche Spiel- und Beschäftigungszeitung. Illustrierte Blätter für anregende Beschäftigung im Familienkreise, Pflege des Hausfleißes, der Handfertigkeit und der naturwissenschaftlichen Liebhabereien. (Stralsund, Karl Misch); die erste Zeitschrift bietet für unsere Frage theoretisches, die zweite praktisches Material. — Von Hugo Elm erschien früher: Die Spritzarbeit. Ausführliche Anleitung zur Ausführung dieser Beschäftigung — und: Der kleine Papparbeiter. Anleitung zur Fertigung aller Art Papparbeit. (Leipzig, Otto Spamer.) — Im gleichen Verlage wurde herausgegeben: H. v. Kiesewetter und Th. Reibisch, Der Insektensammler. — Der Konchyliensammler. — Das Sammeln von Wirbeltieren. — A. und E. Ortlieb, Der jugendliche Künstler in Laubsägearbeiten.

Lebens zu benutzen, wieder auf. Der Arbeitsunterricht wird direkt in den Dienst des theoretischen Unterrichts gestellt: die Arbeiten werden sozusagen ganz aus der Schule herausgenommen und haben Beziehungen zum Leben der Jugend und zu den Unterrichtsgegenständen, die in der Schule behandelt werden.

Doch gehen die Vertreter dieser Periode hierbei nicht von denselben Gesichtspunkten aus. Fröbel und seine Schüler sind, wie wir gesehen, der Meinung, daß der Mensch zum Handeln, aber nicht zum Spekulieren geboren sei, die Thätigkeit also die Wurzel aller fruchtbaren Erkenntnis bilde. In der Arbeit liegen deshalb nach ihrer Ansicht die besten Anknüpfungspunkte für die verschiedenen Unterrichtsgebiete, da die praktischen Beschäftigungen dem Lehrer nicht nur Angriffspunkte für den theoretischen Unterricht böten durch Erweckung des Bedürfnisses zur Erlangung gewisser Kenntnisse, sondern ihm auch Gelegenheit zur Anwendung des Gelernten durch Modellieren 2c. gäben und somit in dem Schüler Interesse für den theoretischen Unterrricht erweckten, für den von vornherein im Kinde keine starke Neigung vorhanden sei. Die Arbeit soll in den Mittelpunkt der Schulerziehung gesetzt, gleichsam zum Fundament der Schulthätigkeit erhoben werden: es soll — im wahren Sinne des Wortes — „arbeitend" gelernt werden. Der Arbeitsunterricht ist den Vertretern dieser Richtung Stammunterricht, aus welchem der theoretische Unterricht herauswachsen soll.

Die Herbartianer gehen soweit längst nicht. Nach der Psychologie Herbarts hängt das Wollen und Handeln durchaus von den Gedanken ab; die Bearbeitung des Gedankenkreises ist deshalb die einzige Aufgabe des Erziehungsunterrichs. Die Herbartianer wollen darum nichts davon wissen, daß der Arbeitsunterricht zur Unterlage, zum Anhalt für den allgemein bildenden Unterricht gemacht werde. Prof. Ziller ist sogar der Ansicht, daß der Arbeitsunterricht zur allgemeinen Bildung durchaus unnötig sei, und nur deshalb, weil die Schule auch noch für die spätere Berufsbildung vorbereiten muß, weist er ihm eine Stelle in den Nebenklassen ein; im ganzen vertritt er die praktisch-formale Seite dieses Unterrichts. Für Dr. Barth ist dagegen der Arbeitsunterricht eine notwendige Ergänzung dessen, was die Schule als Erziehungsschule zu leisten habe, ein unübertreffliches Mittel zur Gewinnung einer intensiven Anschauung. Ihm ist der Arbeitsunterricht hauptsächlich Anwendungsunterricht, durch den die im theoretischen Unterrichte gewonnenen Anschauungen, indem sie plastisch dargestellt werden, vertieft und kontrolliert werden sollen. Nebenbei soll derselbe auch in den letzten Schuljahren für das praktische Leben vorbereiten.

Sechste Periode.

Der Handfertigkeitsunterricht in der Gegenwart.

Schwab — Clauson-Kaas — v. Schenckendorff — Götze — Joh. Meyer — die gegenwärtigen Arbeitsschulen.

In der Gegenwart hat man fast mit allen Schulen einen Handfertigkeitsunterricht für Mädchen in Verbindung gebracht;*) die Vertreter der Ansicht jedoch, die einen entsprechenden Unterricht auch für Knaben verlangten, fanden bis vor kurzem wenig oder gar kein Gehör.

---

*) In Preußen ist der Handarbeitsunterricht für Mädchen obligatorisch seit Erlaß der „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872." Preußen vorangeeilt war Baden, Reuß j. L. und Gotha, welche Staaten den Arbeitsunterricht durch Gesetz vom 8. März 1868, resp. 4. Nov. 1870, resp. 26. Jun 1872 obligatorisch machten. Dem Führerstaat folgten bald Oldenburg (Gesetz vom 15. Jan. 1874), Königreich Sachsen (Gesetz vom 26. April 1873), Lippe (Volksschulgesetz vom 18. Okt. 1873), Hessen-Darmstadt (Schulgesetz vom 16. Juni 1874), Sachsen-Weimar (Volksschulgesetz vom 24. Juni 1874), Sachsen-Koburg (Volksschulgesetz vom 27. Okt. 1874), Schaumburg-Lippe (Gesetz über das Volksschulgesetz vom 4. März 1875), Sachsen-Meiningen (Volksschulgesetz vom 22. März 1875), Lübeck (Gesetz vom 9. Juni 1876), Württemberg (Konsistorialerlaß vom 6. Okt. 1877). Es ist anzunehmen, daß auch die anderen deutschen Staaten bestrebt gewesen sind, den Arbeitsunterricht einzuführen, wenn diese Bestrebungen auch nicht in gedruckten Verfügungen an die Öffentlichkeit getreten sind.

Bis vor gar nicht langer Zeit war der Arbeitsunterricht Einzelunterricht. Die Lehrerin zeigte jedem einzelnen Mädchen die nötigen Handgriffe, und diese machten es nach. Von einem nach pädagogischen Grundsätzen aufgestellten Stufengange, von einer Entwickelung oder wenigstens Besprechung der Arbeit war gar keine Rede. Das Verdienst, hierin Wandel geschafft zu haben, gebührt **Rosalie Schallenfeld** in Berlin. In ihrer Hauptschrift: „Der Handarbeitsunterricht in der Schule" stellt sie die reformatorischen Sätze auf: „Alle Schülerinnen auf ein und derselben Stufe müssen eine und dieselbe Arbeit und ein und dieselbe Übung an der Arbeit haben. Die Lehrerin muß die Belehrung an die Gesamtheit der Schülerinnen richten. Sie muß zugleich für alle sein, indem sie für jeden ist, und für jeden, indem sie für alle ist. Sie gehört der Klasse, nicht dem einzelnen." Damit war das Prinzip des Klassenunterrichtes als das allein richtige bezeichnet worden, und in Konsequenz dieser Anschauung wurde nun die Methode des Unterrichts vollständig umgestaltet. (Vgl. Krause, Geschichte des Unterrichtes in den weiblichen Handarbeiten in Kehrs Geschichte der Methodik, Bd. III. pag. 89—136.)

Den ersten Anstoß zu der gegenwärtigen Bestrebung gab **Dr. Erasmus Schwab** in Wien durch seine Schrift: „Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule". Der Verfasser geht in dieser Schrift von der Frage aus: „Was hat die Volkserziehung bis heute zuwege gebracht?" und er beantwortet diese Frage dahin: „Die Mehrzahl der Menschen ist heute noch, gerade herausgesagt, denkfaul oder unklar und oberflächlich, ohne eigenes Urteil, langsam im Entschluß, unpraktisch, ohne eigene Thatkraft, und überdies ist die Scheu vor angestrengter Arbeit selbst unter den gebildeten Ständen nur zu häufig." Man könnte aber die Volksschule durchaus nicht von der Schuld an diesem häufigen Mißerfolge unserer Volkserziehung freisprechen; denn abgesehen von anderen Gebrechen sprängen dem Beobachter besonders zwei Gebrechen in die Augen: die Schule verstehe heute noch immer nicht, die ersten Vorstellungen, welche sie in der Kinderschule wecke, zur vollen Klarheit zu bringen, und überhaupt sei der gute Fortgang in der Schule bis heute auch nicht einmal annäherungsweise eine Bürgschaft für Tüchtigkeit im praktischen Leben. Sei es darum der Schule mit der Vorbereitung fürs Leben ernst, so müsse sie das Menschenleben schärfer ins Auge fassen, deshalb den Unterricht praktischer gestalten als sie bisher gethan hätte und darum die Arbeit als erziehendes Element in den Kreis ihrer pädagogischen Mittel aufnehmen.

Die Arbeitsschule soll nach Schwabs Plane bestehen aus der weiblichen Arbeitsschule, aus dem Schulgarten und aus der Formenschule (Schulwerkstatt). Die Gestalt der Schulwerkstatt läßt sich, wie Schwab meint, in keine starre Form bringen, sondern muß sich nach den gegebenen Verhältnissen richten. Im allgemeinen empfiehlt Schwab als Vorübung für Kinder (Knaben und Mädchen) von 8 Jahren die Papparbeiten; an diese sollen sich Laubsägearbeiten anschließen. Für Knaben folgen dann Holz- und Metallarbeiten, sowie das Modellieren in Thon. Die Arbeitsschule soll nicht eine Nebenschule sein, sondern einen integrierenden Bestandteil der Volksschule bilden. Der Unterricht soll vom Lehrer erteilt werden, dem anfangs technische Gehülfen zur Seite stehen können. An Arbeitszeit wünscht Schwab täglich eine Stunde.

Die Einführung des Arbeitsunterrichts hält Dr. Schwab für sehr segensreich, da die Arbeitsschule ganz unberechenbare Vorteile für die Zwecke der Erziehung biete. Als wichtigste derselben führt er folgende auf:

1. Die Kinder lernen hier sehr bald auf eigenen Füßen stehen. Mechanische Fertigkeiten werden — wie Kindergärten und weibliche Arbeitschulen zeigen — selbst von kleineren Kindern rasch begriffen und erlernt, und die Macht des Beispieles — bei Kindern bekanntlich in solchen Dingen von unwiderstehlicher Gewalt — wirkt ermunternd und aneifernd einerseits auf die Schwächeren, anderseits auf die Zerstreuten und Nachlässigen. Die Arbeitsschule beschäftigt nicht allein den Thätigkeitstrieb, sondern steigert ihn bald zur Selbstthätig-

keit, wie man dies in einer guten weiblichen Arbeitsschule sehen kann. Ja, der kindliche Geist bleibt, wie der Kindergarten und eine vernünftige häusliche Erziehung tagtäglich beweisen, keineswegs immer beim Nachahmen, sondern fängt an selbst zu schaffen, zu erfinden — seine Individualität kommt zur Entfaltung. Die Schule aber hat heute bis zu einem weit späteren Zeitpunkte, in welchem der bereits mündig Gewordene fähig ist, einen selbständigen Aufsatz zu liefern, auch nicht Ein Mittel, die Individualität in annähernd ähnlichem Grade zu fördern.

2. Der beste und gerechteste, weil unwiderlegliche Richter in Werkstatt und Garten ist — genau so wie in der weiblichen Arbeitsschule — der klar zu Tag liegende Erfolg oder Mißerfolg, also nicht das Urteil des Lehrers, sondern das der Mitstrebenden. In der Lernschule erntet der bessere Schüler sehr oft Mißgunst, Neid und Schelsucht der andern, was von vornherein lähmend auf einen edleren Wetteifer wirken muß. In der Werkstatt fallen diese argen Übelstände von selbst weg, weil das Lob des Schülers durch den Lehrer überflüssig wird; der Lehrer kann hier die Arbeit, die That loben, in solches Lob müssen aber alle einstimmen, die es sehen. Es ist nicht wahr, daß Wissen an sich eine Macht sei; das Können aber ist eine Macht, die sich überall Anerkennung erobert. Außerhalb der Schule (z. B. beim Spielen) unterordnen sich Kinder frei, willig und neidlos dem Geschicktesten, dem der etwas kann, von dem sie etwas lernen können.

3. Eben darum werden in der Arbeitsschule die Ungeübteren willig und freundlich von den Begabteren, Vorgeschritteneren unterstützt werden, was mit Bezug auf Charakterbildung von der größten Bedeutung ist, da die Arbeitschule solchergestalt ein wahrhaft kameradschaftliches, ja geschwisterliches Verhältnis entwickelt. Es ist ja eine Wahrheit, die man auf der Landstraße lernen kann, daß Kinder, Schüler, Studierende gern und leicht von einander lernen; eine halbwegs verständige Lehrerin hält in der weiblichen Arbeitsschule Neid und Zwietracht fern, und das Institut der „Helfer" kann in der Arbeitsschule eines der wichtigsten Erziehungsmittel werden, während es gleichzeitig den Erfolg des Unterrichtes beschleunigt und sicherstellt. Wie viel Naturen unter Knaben und Mädchen entwickeln sich langsam, aber kernhaft und auf die Dauer! Das Charakteristische derselben ist häufig, daß sie sich frühzeitig zu Arbeiten und Dienstleistungen sehr gut schicken. Die Schule weiß oft nichts mit solchen Kindern anzufangen, die ohne ihr Verschulden mutlos und gedrückt sind, die aber aufleben würden und geistig wachsen, wenn die Arbeitschule ihnen Gelegenheit gäbe zu zeigen, daß sie auch etwas wert sind. (Man besuche Mädchenschulen, um sich zu überzeugen!)

4. Sind die bisher aufgezählten Vorteile durch die Erfahrung als Wahrheiten erhärtet, so ist auch ohne besonderen Beweis einleuchtend, daß eine gut eingerichtete, mit dem Zeichenunterricht verbundene Arbeitsschule geeignet ist, die Erfindungsgabe zu wecken, ohne welche

unsere rasch fortschreitende Zeit den bloß mechanisch arbeitenden Menschen, dem die Elasticität des Geistes abgeht, unvermeidlich erdrückt. Wird die Phantasie des Kindes während der Schulzeit in rechter Weise befruchtet, dann haften diese ersten Jugendeindrücke und wirken gerade so mächtig durch das ganze Leben, wie die ersten sittlichen Beispiele auf das weiche Kindergemüt wirken.

5. Durch die Einrichtung der Arbeitsschule wird unsere Volkserziehung naturgemäßer werden, als sie bisher war. Wir muten bisher den Schulkindern immer ein Stück Unnatürlichkeit zu, indem wir sie, die am liebsten im Freien sich bewegen und etwas Greifbares schaffen, etwas nachahmend oder selbständig hervorbringen wollen, in die schwüle und man muß es aussprechen, vielfach giftige Luft des Schulzimmers bannen, zum stundenlangen Stillsitzen verurteilen und von ihnen langanhaltende, anstrengende, zum Teil sogar abstrakte Geistesarbeit verlangen. Daß wir uns damit an der leiblichen Gesundheit des Schulkindes leicht versündigen, muß zu ernstlichem Nachdenken auffordern und den Bedenken Raum geben, welche Ärzte, die sich mit der Schule beschäftigen, auf Grund der sorgfältigsten wissenschaftlichen Untersuchungen aussprechen. Daß ein Schulgarten und die leichten Arbeiten in demselben schon aus Gründen der Schulgesundheitspflege befürwortet werden müssen, ist klar. Aber auch die Beschäftigung in der Werkstatt wird direkt heilsam auf die Gesundheit des Schulkindes einwirken, umsomehr, als viele Arbeiten in der guten Jahreszeit auch in dem Schulhofe verrichtet werden können, sobald derselbe groß genug ist.

Die Schule, oder was wir gewöhnlich so nennen, verdient vielfach gar nicht ihren Namen. Das Kind will nicht bloß „anschauen," — womit die Schule sich bisher begnügt, es will sich beschäftigen, thätig sein. Diesem im Kinde zuerst erwachenden stärksten Triebe versteht die Schule durchaus nicht gerecht zu werden, sondern verlangt von den Kindern verfrühte, einseitige Verstandesarbeit und immer wieder Verstandesarbeit, worunter selbst die Entfaltung des Gemütes leidet. Der Kindergarten allein erfaßt diesen starken Trieb, und erzieht das Kind durch die Befriedigung desselben. Darum ist aber auch nur er wahrhaft eine Schule, in welcher die Erziehung harmonisch vor sich geht.

Die Frage steht aber heute für den Pädagogen nicht mehr so, ob die Arbeit überhaupt unter die erziehenden Mittel der Schule aufzunehmen sei. Wenn unsere Schule wirklich die Kinder „schulen," d. h. erziehen will, so muß sie ein gutes Stück ihres Wesens vom Kindergarten entlehnen; sie muß von ihm das Arbeiten, Schaffen, Gestalten lernen und so auf ihrem Grund und Boden das zum Gesetz erheben, was vornehmlich das Wesen des Kindergartens ausmacht. Wie die Lehrschule zugleich Arbeitsschule werden könne, ist eines jener Probleme, an deren Lösung die Pädagogik gegen-

wärtig arbeitet, das Problem, das die Formenübungen auf den Lehrplan Österreichs gebracht hat.

Indem das Modellieren, allerdings zunächst als freier Gegenstand, an der Bürgerschule gelehrt werden soll, ist mit dieser Forderung bereits der Keim zu einer Arbeitsschule gelegt.

Um wie viel freudiger werden die Kinder nach Einrichtung der Arbeitsschule das Schulhaus besuchen! Die Arbeitsschule wird sie glücklich machen, sie werden hier mit Leib und Seele arbeiten, und durch diese Thätigkeit nachhaltig so erquickt werden, wie sie sich gegenwärtig durch ein Lied, durch eine mit Turnen ausgefüllte Pause momentan erfrischt zeigen. Durch die Aufnahme der Arbeitsschule in den Organismus der Lehrschule wird also der Unterricht naturgemäß sich gestalten, wird die Lernlust und damit auch der Unterrichtserfolg wesentlich erhöht werden. Dabei ist nicht zu übersehen, daß die Schule bald an dem Vertrauen des Elternhauses gewinnen wird. Gebildete, einsichtige Eltern werden mit voller Zustimmung die wichtige Reform begrüßen; viele minder einsichtige Eltern, welche bis dahin über den achtjährigen Schulbesuch des Kindes klagen, werden zwar die Tragweite dieser Reform durchaus nicht überschauen, aber sie werden das Praktische, das in derselben liegt, herausfinden und die Kinder zu besserem Schulbesuch anhalten.“ *)

Mit der Arbeitsschule soll nach Schwabs Intentionen in Verbindung stehen der Schulgarten, der in einen Nutzgarten und Ziergarten zerfällt. Der erstere umfaßt einen Gemüsegarten, eine Baumschule und ein Versuchsfeld, während der letztere vorzugsweise eine Sammlung der Repräsentanten der wichtigeren heimischen Pflanzen enthalten soll. Im Schulgarten sollen Knaben sowohl als Mädchen beschäftigt werden, und zwar stets mit den Arbeiten, die ihrem Geschlechte und Alter angemessen sind.

Schwabs Anregungen fanden in Österreich und Süddeutschland einen günstigen Boden; weniger jedoch in Norddeutschland. Uns Norddeutschen wurden die Bestrebungen für den Handfertigkeitsunterricht zuerst näher gebracht durch den Rittmeister a. D. **Clauson-Kaas** in Kopenhagen. Wie Clauson-Kaas in einem Vortrage, den er in Berlin gehalten hat, erzählt, wurde er schon als Knabe im elterlichen Hause dazu angehalten, Mußestunden mit kleinen praktischen Arbeiten verschiedener Art auszufüllen, zu deren Erlernung ihm stets die Hand geboten wurde; angeregt durch das Beispiel seines Vaters, der sein Hofkleid alltäglich nach beendigtem Dienste mit dem Kittel vertauschte, ward auch ihm die Arbeit in der Werkstätte bald das liebste Spiel. Durch seine Versetzung in eine abgelegene Garnisonstadt war Clauson-Kaas später darauf hingewiesen, seinen eigenen Kindern den nötigen Schul-

*) Dr. Erasmus Schwab, Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule.

unterricht zu erteilen, und als eine größere Anzahl fremder Knaben sich diesem Unterrichte zugesellte, faßte er den Entschluß, die Handarbeit als Mittel zur Erziehung zu benutzen. Er erzielte dadurch nach seiner Angabe sehr günstige Resultate, indem es ihm gelang, die Liebe und Zuneigung seiner Schüler zu erwerben und auf den Fleiß und das Betragen derselben einen wesentlichen Einfluß auszuüben. Er glaubte aber auch, in der Handarbeit ein direktes Erziehungsmittel gefunden zu haben, das von eminentem Werte sei, und dies wurde ihm der Anstoß zu ihrer weiteren planmäßigen Entwickelung.

Seinen Ansichten über den Handfertigkeitsunterricht hat Clauson-Kaas u. a. in dem in Berlin gehaltenen Vortrag Ausdruck gegeben, dem wir folgende Hauptsätze entnehmen:

„Die Arbeitsschule ist die thätige Hilfe zur Erkenntnis und zum Wissen, sie ist ein Sporn zum Fleiß, sie bindet und befestigt das Band des Zutrauens und der Liebe zwischen Lehrer und Schüler; sie gehört zu den kleinen Stützen, die ohne große Mühe und Zeitanwendung Berge tragen helfen, sie ist ein Erziehungsmittel, das fürs Leben erzieht und zu dem mächtigsten Einflusse heranwachsen kann.

Wenn wir die öffentlichen Schulen ins Auge fassen, so bin ich der Ansicht, daß für diese das Bestehen der Arbeitsschule immer obligatorisch sein müßte, damit es jedem Kinde vergönnt sei, sie zu besuchen. Armer Leute Kinder werden ohne solche Bestimmung eben der Kosten wegen schwerlich eine private Arbeitsschule, wo Schulgeld zu bezahlen ist, besuchen, und auf diese Weise geht diesen vor allen der Segen und Nutzen einer solchen Schule, deren gerade sie mehr als andere bedürftig sind, verloren. — Fragen wir uns vor allem: Was muß der Zweck der Schule sein? Doch wohl der, die speziellen und allgemeinen Anlagen der Kinder zu wecken und zu bilden, das Kind für seinen Lebensberuf reif zu machen, es zum tüchtigen Gliede der Gesamtheit und des Lebens, zum würdigen und leistungsfähigen Vertreter seines einstigen Berufes, zum achtungswerten, an Leib und Seele unverdorbenen Begründer und Ernährer der eigenen Familie heranzubilden, die die vorzüglichste und festeste Grundlage eines würdigen Volkslebens, einer kräftigen Staatsordnung ist, kurz, das Kind zum würdigen Menschen zu erziehen. Und zu diesem Zwecke eben nimmt sich der Staat selbst der Erziehung der Kinder an, erläßt Gesetze für die Leistungen und den Besuch der Schule, ermahnt, ja bestraft pflichtvergessene Eltern und erweitert neuerdings die Grenzen der Kenntnisse, die von jedem Schüler verlangt werden sollen. Sehen wir uns nun aber um nach dem einstigen Berufe der aus der Schule hervorgegangenen Schüler, so ist es offenbar, daß die große Mehrzahl derselben sich ihr Brot durch die Arbeit der Hände einst erwerben muß. Während nun aber die Schule sich angelegentlich bestrebt, den Verstand und das Gedächtnis zu üben, das Herz zu bilden, die Geschmeidigkeit des Körpers zu fördern, geschieht nichts, ja auch gar nichts für die Bildung und

Übung der Hand, welche doch das bewunderungswürdigste Werkzeug ist, das uns die Vorsehung verliehen hat, mit dem keine Maschine der Welt sich messen kann, und das dem Broterwerbe der meisten ein notwendiges Mittel ist. Aus diesem Grunde meine ich mit Recht behaupten zu können, daß hier ein großer Mangel in der Schulbildung der Kinder, ein Fehler in der Erziehung der Kinder vorliegt, der nicht zu entschuldigen ist, daß also der Arbeitsunterricht einen organischen Bestandteil des Volksschulunterrichts bilden muß.

Als meine allgemeinen Grundsätze hinsichtlich des Arbeitsunterrichts erlaube ich mir auszusprechen, daß man vor allem darauf bedacht sein muß, hier wie bei jedem Unterricht, der ein fruchtbarer sein soll, den Kindern Lust und Liebe zur Arbeit zu erhalten. Wir können in dieser Sache unbedingt nur langsam voranschreiten und müssen dahin wirken, daß das Kind das Erlernte im Hause stets ohne fremde Hilfe wieder verwerten und eben dadurch den Nutzen der Arbeit, der Thätigkeit sich zu eigen machen kann; das Kind muß seine Arbeit nicht nur allein beginnen, sondern auch selbst vollenden. Wie klein und unansehnlich auch die erreichten Resultate erscheinen, sie wiegen mehr als schöne Produkte, die nicht des Kindes eigenes Werk sind. Schöne Resultate einer Kinderarbeitsschule kommen mir immer verdächtig vor und zeugen mehr von der Hand des Lehrers. Die aufgegebene Arbeit muß demnächst nicht zu kompliziert sein, denn das Kind will schnell Resultate sehen und muß Abwechselung haben. Bei der Wahl der Arbeit muß man behutsam sein. So eignet sich die Papparbeit z. B. erst später für Kinder; sie setzt Eigenschaften voraus, Accurateſſe und große Sauberkeit, die dem Kinde nicht eigen sind und ohne die in diesem Fache nur ungenügende Erfolge erreicht werden können. Bei jeder Art Unterricht muß die Wissenschaft, die Übung des Auges, das Zeichnen, der Sinn für Kunst und Form, die Geometrie, kurz alles geübt und angedeutet werden, was den Kindern die Lernschule erleichtern kann. Womöglich soll man den Kindern ihre Arbeiten, ihr selbstgeschaffenes Werk, ihren Stolz lassen, es geht ihnen über ihr prachtvollstes Spielzeug, wie primitiv es uns anderen auch erscheinen mag. Es empfiehlt sich nicht, einen pekuniären Vorteil der Kinder bei der Arbeit im Auge zu haben; wo ein solches Princip vorherrschend ist, da kommen wir bald zur Arbeitsteilung, und die Arbeitsschule wird eine kleine Fabrik, in der jedes Kind den ihm überwiesenen kleinen Teil der Arbeit immer und immer wiederholt und von der Arbeit eher abgeschreckt als für sie gewonnen wird. Eine so organisierte mir bekannte Arbeitsschule erfüllte ihren Zweck nicht und ging zu Grunde. Es handelt sich ferner nicht um das Erlernen eines bestimmten Handwerks, sondern überall darum nur, die Hand und das Auge im allgemeinen zu üben; sind besondere Anlagen vorhanden, dann werden sie sich bald kund geben und dem aufmerksamen Lehrer nicht entgehen. Man befürchte dann nicht, daß den Kindern die Lust

vergehe; im Vergleich mit der Lernschule, wo die Kinder begierig nach dem Schluß der Stunde aussehen, wird ihnen die Zeit in der Arbeitsschule immer zu kurz. Ein bestimmtes Alter anzugeben, wann die Kinder in die Arbeitsschule aufzunehmen sein möchten, ist nicht möglich; sie muß sich indes ganz an die Fröbelschen Beschäftigungen anschließen und in ihrem System fortführen lassen. Schon im 6. und 7. Jahre, wenn auch nicht durchgehends, so doch auch nicht ausnahmsweise, habe ich mit den kleinen Knaben und zwar zuerst an der Hobelbank angefangen und bin später zu der Laubsäge, dem Messer und dem Schnitzeisen übergegangen. Hierbei muß es ein ernstes Bestreben sein, den Kindern nur solche Werkzeuge in die Hand zu geben, mit denen sie sich keine erheblichen Verwundungen zufügen können, und über den Gebrauch derselben ganz bestimmte Regeln festzustellen. Es hat dieses eine teilweise Veränderung einiger Werkzeuge oder Anfertigung neuer Modelle veranlaßt. Wie ich schon bemerkt habe, bedarf es für die Kinder-Arbeitsschule nur 2 bis 3 Stunden allwöchentlichen Unterrichts, und schon in den allerersten Wochen sind sie imstande, selbständig zu Hause zu arbeiten.

Die Gegenstände der Arbeitsschule sind: Tischlerei, Bürstenmacherei, Einlege-Arbeit, Polieren, Korbflechterei, Buchbinderei und Bildschnitzerei."

Clauson-Kaas führt dann aus, welchen günstigen Einfluß der Arbeitsunterricht auf das Handwerk und die Industrie ausüben müsse, wie diese dadurch eine Art Garantie erhielten, gute und brauchbare Lehrlinge zu erhalten. Er betont ferner, daß durch den Arbeitsunterricht besonders auch der Hausfleiß gefördert würde; der Hausfleiß aber würde die Landbevölkerung von mancherlei demoralisierenden Vergnügungen abhalten und sie an den häuslichen Herd ketten. Endlich glaubt er, daß in Notstandsdistrikten der Handarbeitsunterricht auch zu einer Quelle des Wohlstandes werden könne.*)

Nach seiner Pensionierung siedelte Clauson-Kaas 1866 nach Kopenhagen über, um sich ganz dem Erziehungsberufe zu widmen. Unterstützt von einem geistesverwandten Lehrer, Rom, verschaffte er seiner Ansicht von der Nützlichkeit des Handfertigkeitsunterrichts in weiterem Kreise Geltung und stützte seine Sache seit 1871 auf litterarischem Wege durch die Herausgabe zweier Monatsschriften, „Nordisk Husflids Tidende" (Nordische Hausfleißzeitung) und „Husflids-Middelelser" (Hausfleißmitteilungen). Auf Clauson-Kaas' Anregung entstand 1873, um der ganzen Bewegung eine feste Organisation zu geben, ein Centralverein, die „dänische Hausfleißgesellschaft," welche so erfolgreich wirkte, daß 1877 schon 61 „Hausfleißvereine" und 27 Hausfleißschulen bestanden haben sollen. Auch die Regierung wandte der Sache ihre Fürsorge

*) Klauson-Kaas, Die Arbeitsschule neben der Lernschule und der häusliche Gewerbefleiß, pag. 8—20.

zu; in den letzten Jahren hat sie je 6000 Kronen (etwa 6800 M.) dazu hergegeben, die teilweise zur Einrichtung von Bildungskursen für Lehrer verwandt wurden, welche Clauson-Kaas alljährlich in Kopenhagen abhielt. Die Kurse hatten die Dauer von 6 Wochen; es wurden in ihnen die schon vorhin erwähnten Arbeiten gelehrt.

Inzwischen war Clauson-Kaas, besonders dadurch, daß er 1873 bei der Weltausstellung in Wien Jurymitglied für die Gruppe „Nationale Hausindustrie" war, über die Grenzen seines Vaterlandes hinaus bekannt geworden. Namentlich hatte er auch die Aufmerksamkeit von Volksfreunden im nördlichen Deutschland erregt. Auf Veranlassung des „Centralvereins für arbeitende Klassen in Berlin" hielt er im Februar 1876 daselbst einen Vortrag, infolge dessen sich dort ein „Verein für häuslichen Gewerbefleiß" konstituierte. Dieser sandte den Lehrer Höhn nach Kopenhagen zur Teilnahme an dem dortigen Kursus. Unter dessen Leitung wurden dann einige Handarbeitskurse für Knaben errichtet, während nur ein Lehrerkursus mit 9 Teilnehmern im Oktober 1878 abgehalten wurde. Seitdem scheint die Sache in Berlin eingeschlafen zu sein.

Die Angelegenheit konnte nicht in Fluß kommen. Da wurde 1878 auf der Ausstellung in Philadelphia über unsere Industrie das harte Wort ausgesprochen: „Billig und schlecht," und von allen Seiten regnete es nun Vorschläge, um unserer Industrie auf die Beine zu helfen. Die Gemüter waren noch ganz von diesem Gedanken bewegt, als Clauson-Kaas — es war am 6. Oktober 1879 — bei Gelegenheit einer zu Harburg tagenden Versammlung nordwestdeutscher Bildungsvereine wieder einen Vortrag hielt und seine Versprechungen erneuerte, durch seine „Arbeitsschulen" unser ganzes wirtschaftliches und industrielles Leben umzugestalten. Wen nimmt es da Wunder, daß seine Ideen jetzt freudig begrüßt wurden!

Th. Raydt, Superintendent in Lingen, wandte sich in einer Denkschrift*) an das Landeskonsistorium zu Hannover mit dem Vorschlage, die Behörde möge veranlassen, daß im Laufe des nächsten Jahres unter Leitung Clauson-Kaas' ein Unterrichtskursus für Lehrer abgehalten würde. Das Landesdirektorium zeigte sich diesem Plane nicht abgeneigt, und so wurde denn auch im folgenden Jahre (vom 6. September bis 16. Oktober) ein solcher Kursus in Emden abgehalten. Zu demselben hatten sich 63 Teilnehmer aus ganz Deutschland eingefunden; Süddeutschland war durch 5 Teilnehmer vertreten. Unter denselben befanden sich 33 Lehrer an Stadt- und Landschulen, 12 Inspektoren und Lehrer an Rettungsanstalten, Waisenhäusern und Taubstummenanstalten, 5 Hausväter von Armenanstalten, 7 Handwerker und Arbeiter, 4 Herren in anderen Lebensstellungen, 1 Kindergärtnerin,

*) Th. Raydt, Arbeitsschulen und Hausfleißvereine.

1 Seminarist. Der Unterricht wurde erteilt von Clauson-Kaas, einem dänischen Lehrer und 4 Emder Handwerksmeistern. Unterrichtsgegenstände waren Tischlerei nebst Polieren, Korbmacherei, Bürstenbinderei, Stecharbeit, Buchbinderei, Papparbeit, Laubsäge- und Einlegearbeit.

Der zweite Hebel zur Einführung des Handarbeitsunterrichts im Sinne Clauson-Kaas' wurde in Schlesien angesetzt. Stadtrat von Schenckendorff wandte sich unter Darlegung der Vorteile des Hausfleißes für die oberschlesische Bevölkerung in einer Denkschrift an die königliche Regierung in Oppeln, welche auch die Angelegenheit fördernd in die Hand nahm. Im Auftrage des landwirtschaftlichen Ministeriums bereiste Clauson-Kaas die dortigen Notstandsdistrikte, gab ein Gutachten über die Einführung des Hausfleißes daselbst ab und veranlaßte, daß der Lehrer Urban zu Kobier nach Dänemark gesandt wurde, um ihm Gelegenheit zu geben, sowohl die dortigen Arbeitsschulen zu besichtigen, als auch an einem Kursus des Rittmeisters Clauson-Kaas teilzunehmen. Jetzt ist in Oberschlesien eine Arbeitsschule eröffnet, und unter Leitung des Herzogs von Ratibor hat sich dort auch ein „Centralverein zur Einführung und Unterstützung von Hausindustrien" gebildet.

Inzwischen hatte Clauson-Kaas sich an das preußische Unterrichtsministerium mit der Bitte gewandt, durch Entsendung von Kommissarien nach Dänemark und Schweden eine Prüfung der einschlägigen Verhältnisse bewirken zu wollen. Das Ministerium erfüllte diese Bitte durch Absendung einer Kommission, die aus folgenden Mitgliedern bestand: Geh. Oberregierungsrat Schneider, Geh. Oberregierungsrat Lüders, Stadtschulrat Bertram in Berlin, Konsistorialrat Brandi in Osnabrück, Regierungs- und Schulrat Sander in Breslau, Stadtrat v. Schenckendorff in Görlitz und Präparanden-Anstalts-Vorsteher Lösche aus Schmiedeberg in Schlesien.

Die Ergebnisse der Kommission waren aber derartig, daß Clauson-Kaas gewiß besser gethan hätte, seine Bitte unausgesprochen zu lassen. Hören wir zunächst den bezüglichen Bericht des Geh. Oberregierungsrates Dr. Schneider, den derselbe in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 15. Dezember 1880 erstattet hat.

Über den Stand des Handfertigkeitsunterrichts in Schweden machte der Herr Geh. Oberregierungsrat folgende Mitteilungen: „Was Schweden anlangt, so ist dort, von den verschiedensten Seiten angeregt, der Handfertigkeitsunterricht in neuerer Zeit von Finnland her populär gemacht worden, und es begegnen sich die verschiedensten Kreise der Bevölkerung in dem lebhaftesten Interesse für die Förderung der Sache. Da ist Graf Sparre auf Wennersburg, Graf Löwenhaupt auf Kläftorp, der Landeshöfding Graf Hamilton in Upsala, der Pastor Dr. Gilgreen in Amol, die Gutsbesitzer Abrahamson in Nääs, Heimann in Siene; da sind die in ihrer umfassenden Wirksamkeit außerordentlich tüchtigen Schuldirektoren Uddgreen in Göteburg und Meyersberg in Stockholm; da sind Privatlehrer, wie Herr Palmgreen in Stockholm, Mitglieder

der Regierung, wie der Ministerialrat Bruhn und Staatsrat Karlsen in Stockholm, und andere die sich für die Sache lebhaft interessieren, und selbst eine große, im Lande hoch angesehene Zeitung, die Göteborger Börsen- und Schiffahrtszeitung, deren erster Redakteur Mitglied des Reichstages ist, widmet der Sache ein lebhaftes Interesse. Die Seminardirektoren haben in einer Konferenz einstimmig beschlossen, zu bitten, daß der Unterricht in ihren Anstalten eingeführt werde, und werden diesen Antrag, der vorläufig die Zustimmung des Reichstages noch nicht gefunden hat, bei ihrer nächsten Zusammenkunft wiederholen. An zwei Seminarien, Karlsstad und Kalmar, ist bereits der Versuch gemacht worden.

Wir haben nun in Schweden selbst die Hausfleißlehrer auch bei ihrer Arbeit gesehen und die Sache — wenn ich so sagen mag — an einzelnen Orten in ihrer Blüte, in einer sehr interessanten Entwickelung gesehen. Zunächst war es in Göteborg. Da hat sie sich ganz eigentümlich ausgebildet. Bevor ich darauf eingehe, bitte ich um die Erlaubnis, darauf hinweisen zu dürfen, daß das schwedische Volksschulwesen ganz andere Einrichtungen hat wie das unsrige. Infolge einer Organisation, gegeben zum Teil auf Anregung eines sehr verdienten Staatsmannes, des verstorbenen Grafen Torsten Rödenskiold, und mit hoher Umsicht durchgeführt von dem früheren Staatsminister, jetzigen Staatsrat Karlsen, hat das schwedische Schulwesen in den hier in Betracht kommenden Beziehungen etwa folgende Gestalt: die kleinen Kinder von 7—9 Jahren werden in Kleinschulen, sma skola genannt, meist von Lehrerinnen besonders unterrichtet. Diese Kleinschulen sind häufiger über das wenig dicht bevölkerte Land zerstreut als die anderen Schulen; an Orten, die keine eigentlichen Volksschulen haben, sind solche Kleinschulen vielfach vorhanden. Diese bleiben mit ihrem Schülerkontingent für die Hausfleißbestrebungen außer Betracht. Auf dieser sma skola baut sich nun die eigentliche Volksschule auf. Diese Volksschule aber hat eine absolute, allgemein bindende Schulpflicht nur bis zum Eintritt der Kinder in das 13. Lebensjahr, von da an können diejenigen Kinder, welche durch die häuslichen Verhältnisse ihrer Eltern dazu genötigt werden, der afton skola, der Abendschule, überwiesen werden. Diese Kinder bleiben also für uns wiederum außer Betracht. In Göteborg, einer außerordentlich interessanten, an wohlthätigen Anstalten reichen, geistig und industriell belebten Stadt, liegt außerdem der Unterricht derjenigen Kinder, welche nach unserem Sprachgebrauch Mittelschulen besuchen würden, in den Händen von Privatanstalten. Es scheidet also wiederum ein Kontingent von Schulkindern aus.

Es bleibt ein Stamm von etwa 5—7000 Kindern, welche in Volksschulen in engerem Sinne untergebracht sind, und für diese Kinder wird nun in Göteborg allgemein angestrebt, und ist durchgeführt für 1400 Kinder an fünf Schulen, ein vollständiger systematischer Unterricht

im Handwerk, derartig, daß in den neugebauten Schulhäusern teils in Kellerräumen, in Souterrains, teils in den Bodenräumen ordentliche Werkstätten eingerichtet worden sind, daß Handwerksmeister als Lehrer angenommen werden, daß ein technischer Lehrer, Herr Erikson, ein sehr gebildeter Mann, als Inspektor des hemslöjd — so lautet der technische Ausdruck, der dort für die Sache gebraucht wird — dem ganzen Unternehmen leitend vorsteht, und neben dem Stadtschulinspektor nun der Slöjd-Inspektor in vollständiger Wirksamkeit steht. Die Knaben lernen fünf verschiedene Handwerke; sie lernen Malen, Holzarbeiten, Strohflechten, Papparbeiten und merkwürdigerweise auch Schlosser- und Schmiedearbeiten. Mit dem Eintritt in die eigentliche Volksschule werden sie auch schulpflichtig für den Slöjd; das ist eine Eigentümlichkeit für Göteborg, und beruht auf einer Kabinetsordre vom Jahre 1877, wenn ich das Jahr recht in der Erinnerung halte, in welchem diese Schulordnung genehmigt ist. Diejenigen Eltern, welche darauf verzichten, ihre Kinder mit dem 13. Jahre aus der Volksschule in die Abendschule überzuführen, müssen sie, wenn in der betreffenden Volksschule slöjd eingeführt ist, auch an diesem Unterrichte teilnehmen lassen. Wir sehen nun in solcher Schule die kleinen Knaben, zwölfjährige Knaben, den Schmiedehammer schwingen, mit dem Hobel arbeiten, es wird mit ihrer handwerksmäßigen Arbeit völlig ernst gemacht. In dem Schulhause, in welchem wir waren, waren alle Subsellien, Schulgeräte und so weiter von den Schulkindern selbst gearbeitet, das Treppenhaus, mit Guirlanden und so weiter geziert, war von den Schulkindern gemalt, wie uns gesagt wurde, die Treppengeländer von ihnen gearbeitet; auf dem Boden des Hauses lagerten zerbrochene Bänke, die durch die Kinder hergestellt werden sollten. Es wird der Plan des Unterrichts so verfolgt, daß die Kinder erst kursorisch durch alle Handwerke geführt werden; dann, nachdem sie jedes gekostet haben, wird nach ihrer eignen Neigung und dem Fleiße, den sie den einzelnen Gegenständen zugewendet haben, ihnen das Handwerk bestimmt, in das sie nun im weiteren Verlaufe der Schulzeit näher eingeführt werden. Man hat uns gesagt, daß man zunächst den Versuch gemacht und die Erfahrung gewonnen habe in einer besonderen Schule, welche die Aussonderungsschule genannt wird. Das ist eine Schuleinrichtung, die früher in Deutschland auch bestanden hat, die aber hier, so viel mir bekannt, verschwunden ist, und in Kopenhagen und Stockholm besteht. Schlechte Kinder, welche die Schule unregelmäßig besuchen, weil sie sich herumtreiben, die schon böse Dinge getrieben haben, werden vorübergehend einer Besserungsschule übergeben auf drei Monate, ein Jahr oder wie sonst. In Kopenhagen ist die Schule Internat, in Göteborg ist sie Externat. In dieser Schule hat man zuerst versucht, die Kinder in Handarbeiten zu unterrichten, dann hat man es weiter gethan. Wie man uns sagte, hat man gute Resultate erzielt. Die Kinder haben Lust zur Arbeit, sie kommen und sie arbeiten gern;

sodann haben sich die Eltern mit der Schule versöhnt, und während vordem die Kinder häufig ohne zwingenden Grund jener Aftonskola, — welche Sie hätten sehen müssen, um zu erkennen, daß wir keine Veranlassung haben, uns diese Einrichtung zu wünschen — überwiesen wurden, werden sie jetzt von den Eltern freiwillig und gern der Volksschule bis zum vierzehnten Lebensjahre überlassen, so daß das Herumlungern, das Herumtreiben der Knaben vermindert und dadurch ein sittlicher Einfluß geübt ist. Im Interesse des Slöjdunterrichts hat man die andere Schulzeit um die Hälfte derjenigen Stunden, die als Mehrstunden für den Slöjd erforderlich sind, vermindert. Man erwartet — und das ist das Eigentümliche an der Göteborger Einrichtung — daß die Kinder wirklich erwerbstüchtiger werden, eine Vorschule für das Handwerk haben. Die ganze Einrichtung hat also eine bestimmte Richtung auf das Gewerbe, auf technische Schulung.

Ganz anders — ich möchte fast sagen, fast diametral entgegengesetzt — eingerichtet fanden wir nun die Sache bei einer anderen Schule. Nämlich in dem Orte Nääs, nahe bei der Station Floda, an der Eisenbahn, die von Göteborg nach Stockholm führt, wohnt ein reicher Herr Namens Abrahamson mit seinem Neffen Herrn Salomon; diese beiden haben sich für das Unternehmen so begeistert, daß der Besitzer der Herrschaft Nääs, die, beiläufig bemerkt, prachtvoll gelegen ist, so daß in der That eine Reise im Sommer dorthin einen außerordentlichen Genuß bieten müßte, eine Reihe von Häusern preisgegeben, um vollständig auf seine Kosten ein Slöjd-Seminar einzurichten. Dorthin nimmt er nun auf die Dauer eines Jahres sechzehn junge Männer; sie gehören zum Teil dem besseren Arbeiterstande an, es sind zum Teil auch frühere Kaufleute, die ihren Beruf in dieser Branche suchen und die Hoffnung haben, daß sie im Lande weitere Anerkennung finden und ihnen dadurch Unterhalt gewährt werde.

Diesen jungen Männern wird ein ganz systematischer Unterricht gegeben. Sie lernen Pädagogik und Methodik, sie bekommen Unterricht in den gewöhnlichen Lehrgegenständen der Volksschule und einen ganz vorzüglichen Zeichenunterricht. Der Lehrer ist Herr Salomon. Sie lernen die Handarbeit auf der Basis des Zeichnens. Sie zeichnen erst das Gerät, was sie körperlich darzustellen haben; sie werden in das Konstruktionszeichnen, in das Freihandzeichnen ordentlich eingeführt. Nun haben aber — und das ist ein wesentlicher Unterschied von Göteborg — die Herren, welche dort die Anstalt eingerichtet haben, sich auf *ein* Handwerk beschränkt. Sie wollen allerdings einen Versuch mit der Eisenarbeit machen; noch haben sie es eigentlich nicht gethan, sie bleiben grundsätzlich bei der Holzschnitzerei, bei der Tischlerei und den Anfängen des Drechselns. Sie legen nun den Nachdruck nicht darauf, daß die Kinder erwerbstüchtig gemacht werden, sondern darauf, daß sie lernen, eine gute, saubere Arbeit zu machen. Darum erhalten die Lehrer auch einen wissenschaftlichen Unterricht. Verbunden mit dem Seminar sind

eigne Übungsschulen, an denen die Kinder Schulunterricht und Slöjdunterricht bekommen, und zwar je eine Übungsschule für Knaben und für Mädchen. Dort werden nach einem bestimmten, fest begrenzten Pensum die Kinder in Handarbeiten unterrichtet. Herr Abrahamson unterhält, wie gesagt, die Anstalt selbst; nur einen kleinen Beitrag zahlen die jungen Leute für ihre Kost, aber auch diese wird ihnen weit unter dem Selbstkostenpreis gewährt, so daß die Seminaristen ganz und gar als die Gäste der beiden Herren erscheinen. Auf Grund einer Prüfung entlassen, gehen sie dann in die einzelnen Städte, damit sie den Slöjd fördern und in dem bezeichneten Sinne weiter unterrichten. Neben dem fortlaufenden Kursus für die 16 Zöglinge, die ein Jahr lang dort bleiben, hat man nun noch für die Volksschullehrer einen kürzeren fünfwöchentlichen Kursus eingeführt. In dem fünfwöchentlichen Kursus werden bestimmte, scharf begrenzte Aufgaben gelöst. Es erscheinen Volksschullehrer, welche schon angestellt sind, und lernen 35 bis 50 Geräte, wie sie in der einfachsten Haushaltung gebraucht werden, arbeiten; diese Lehrer sollen dann an den Volksschulen selbst den Versuch machen, ob die Kinder nicht in den freien Stunden, das heißt in den Stunden, die der Lehrplan hierfür übrig läßt, Handarbeit lernen können. Schülerzahl und wöchentliche Stundenzahl ist nämlich in den schwedischen Schulen viel geringer als bei uns; es kann daher der Slöjdunterricht ohne Überbürdung der Kinder getrieben werden.

Wir müssen anerkennen, wie der Unterricht in Nääs betrieben wird, hat er in der That eine formell bildende Seite. Wenn das Kind dahin geführt wird, kein Stück Holz aus der Hand zu geben, ehe es ganz sauber bearbeitet, die gestellte Aufgabe ganz richtig den Vorschriften entsprechend gelöst ist, und wenn es bei der Arbeit innerhalb der Grenze seiner geistigen und körperlichen Kräfte gehalten wird, so ist eine erziehliche Wirkung von dieser Einrichtung wohl zu erwarten. Es sind in einzelnen Schulen, z. B. in Norköping, schon Schüler von dem Seminar in Nääs in Arbeit, natürlich mit verschiedenem Erfolge. Was wir in Upsala, in Stockholm gesehen haben, steht gewissermaßen in der Mitte zwischen Nääs und Göteborg; namentlich beruhen die dortigen Einrichtungen mehr auf dem System einer gewissen, ich möchte sagen, einer halben Freiwilligkeit. Wie verschieden aber auch unsere Eindrücke waren, überall haben wir bei Lehrern und Kindern die Lust an der Sache gefunden. Über alles haben wir uns aber auch überzeugt, daß man in Schweden selbst zur Zeit noch auf dem Boden des Experiments steht, daß man feste, sichere Erfolge nicht hat, daß man auch in der Wahl zwischen dem materiellen und formellen Lehrzweck noch nicht zur vollen Klarheit gekommen ist, und daß man noch nicht genau zu bestimmen weiß, wie man den Bestrebungen eine feste Gestalt zu geben hat. Wenn die Seminare — wir haben in Karlsstadt die Sache gesehen — die Aufnahme des Slöjd in ihren Lehrplan wünschen, so darf ich daran erinnern, daß das Seminar in Schweden einen vier-

jährigen Kursus hat und darauf verzichtet, Organisten auszubilden. Unter dieser Voraussetzung ist es für möglich erachtet worden, einen vierstündigen wöchentlichen Unterricht stattfinden zu lassen, um die Seminaristen so weit zu bringen, wie an der Anstalt zu Nääs im verkürzten Kursus die jungen Volksschullehrer befähigt werden."

Während also in Schweden die Arbeitsschulbewegung offenbar Fortschritte gemacht, hat sie in Dänemark, dem speziellen Wirkungskreise Clauson-Kaas', entweder nie geblüht, oder ist unbedingt zurückgegangen. Es klingt wenig erbaulich, was der Herr Geh. Oberregierungsrat in jener Sitzung über den Stand des Handfertigkeitsunterrichts in Dänemark mitgeteilt hat:

„Ich darf zunächst erwähnen, daß wir in Dänemark zwar sehr viel Gutes und Interessantes vom dortigen Schulwesen, aber verhältnismäßig wenig von den Hausfleißbestrebungen gesehen haben. Wir sind in Jütland, auf Fünen, auf Seeland beflissen gewesen, jeder uns gewiesenen Spur nachzugehen. Wir waren in Silkeborg in Jütland, in Odense, Nyborg, Faaborg, in Skaarup und in der Gegend von Kraendrup auf Fünen, dann in Kopenhagen selbst, Jonstrup und in einigen anderen Orten auf Seeland und haben dort Beobachtungen gemacht. Was wir da von Hausfleißbestrebungen gesehen haben, steht nirgends in unmittelbarer Verbindung mit der Volksschule. Die sogenannten Hausfleißbestrebungen liegen teils in den Händen Privater, teils in den Händen eines Vereins für Förderung des Hausfleißes, der Husflisselkab. Dieser Verein hat in Kopenhagen selbst eine kleine Schule, die von 72 Schülern besucht ist, und außerdem bestehen hier und da im Lande Schulen, welche er erhält oder doch unterstützt. Die Staatsverwaltung verhält sich zuwartend, sie hat jährlich 5000 Kronen dem Vereine zur Verfügung gestellt, und 2500 dem Rittmeister v. Clauson-Kaas zur Förderung der Lehrkurse, die er abhält. Im übrigen hat es die Regierung wiederholt ausgesprochen, daß sie die Sache nicht als amtlich ansehe. Einzelne wohlwollende Gutsbesitzer haben auf ihren Domänen den Versuch gemacht, ihre Leute zur Handarbeit anzuhalten, und in zwei oder drei Fällen ist das in der That mit günstigem Erfolge geschehen. Es ist von Amtswegen an die Gemeinden, namentlich in Fünen, die Frage gerichtet worden, ob sie geneigt seien, mit Staatsunterstützung den Hausfleiß einzuführen, sie hat aber ein wenig günstiges Ergebnis gehabt. Im Amtsbezirk von Odensee haben 22, oder nach anderen Berichten, 26 Gemeinden den Hausfleiß, aber nur für Mädchen, aufgenommen unter der Voraussetzung, daß der Staat die Hälfte der Kosten beitrage. Die übrigen Gemeinden haben abgelehnt. Der Rittmeister v. Clauson-Kaas hat sich mit dem Antrage, daß die Sache in den Seminarunterricht eingeführt werde, an die Seminardirektoren und die Staatsregierung gewendet. Von den vier Königlichen Direktoren haben sich drei entschieden gegen die Aufnahme des Hausfleißes in den Unterrichtsplan der Seminarien ausgesprochen, ein vierter hat die Auf-

nahme als fakultativ zulassen wollen, ohne sich aber sonst persönlich dafür zu erwärmen. Als dann die Kostenrechnung aufgestellt wurde, hat die Staatsregierung einen Betrag von 2700 Kronen für zu hoch befunden, als daß sie den Versuch machen könnte. Was wir in den Hausfleißschulen gesehen haben, waren zum größten Teil einfache Laubsäge- und Holzschnitzarbeiten, und nur vereinzelt, wie in Kopenhagen und in Silkeborg, war darüber hinausgegangen, und zum Teil von Lehrern, die technisch zugeschult waren, ein Unterricht im Handwerk im eigentlichen Sinne versucht worden. Wir dürfen also aussprechen, daß in Dänemark die Erwartungen, die uns hier allgemein erregt haben, ihre Befriedigung nicht gefunden haben. Von einzelnen Staatsmännern, mit denen wir zu sprechen Gelegenheit hatten, wurde uns gesagt, sie erwarteten kaum, daß die Sache dort Boden finden würde. Jedenfalls wird es lange Zeit dauern, bis das geschieht; an einer höheren Lehranstalt ist ein Versuch gemacht und wieder aufgegeben worden."

Das heißt also, in dürren Worten ausgesprochen:

1) In Dänemark besteht nicht, wie seit dem Auftreten des Rittmeisters a. D. Clauson-Kaas fast allgemein angenommen wurde, ein entwickeltes System des Handfertigkeitsunterrichts, sondern neben wenigen und rein privaten Übungskursen für Knaben in Handarbeiten, besonders in Laubsägerei, beschränkt sich die Bewegung dort wesentlich auf den Hausfleiß.

2) Herrn Clauson-Kaas' Unterrichtssystem ist nicht, wie seit seinem Auftreten in Deutschland fast allgemein angenommen wurde, das herrschende Unterrichtssystem in Dänemark und Schweden; was Herr Clauson-Kaas in Emden vorgeführt hat, eine Kombination verschiedener Handwerke zu einem Schulhandwerke, hat sich im Norden nirgends entwickelt.

3) Herrn Clauson-Kaas' Wirksamkeit erstreckt sich nicht, wie seit seinem Auftreten in Deutschland fast allgemein angenommen wurde, auf Dänemark und Schweden, sondern nur auf Dänemark; was in Schweden Leben und Blüte zeigt, ist ganz unabhängig von Clauson-Kaas entstanden.

Wie es möglich gewesen ist, daß diese Irrtümer sich haben einnisten können, kann füglich ununtersucht bleiben; wir konstatieren hier nur die Thatsache, daß sie sogar in die Speciallitteratur übergegangen sind.

Außerdem sind später ganz eigentümliche Mitteilungen an die Öffentlichkeit gedrungen. Clauson-Kaas ist nicht nur schon 1879 aus dem Vorstande der dänischen Hausfleißgesellschaft hinausgedrängt („durch kleinliche Eifersucht", wie der Senator Brons in Emden behauptet), es ist ihm auch die Redaktion der „Nordisk Husflids Tidende" abgenommen worden. Eigentümlich berühren auch die beiden

folgenden Mitteilungen. Als Herr Clauson-Kaas in seinem Hause in Kopenhagen von einem Mitgliede der Reisekommission gefragt wird, wo denn das Zimmer sich befände, das nach seiner Osnabrücker Rede vollständig von seinen Kindern möbliert sei, da antwortet er: „Ach, die Sachen sind zerstreut; der Stuhl steht hier, ein Tisch ist oben — — — Aber, sehen Sie einmal, meine Herren, welch eine prachtvolle Aussicht hat man von dieser Stube aus auf das Meer." Und ein Teilnehmer an dem Emder Kursus hat die positive Versicherung abgegeben, daß die ausgestellten Arbeiten, die als Arbeiten der Teilnehmer am Kursus hätten gelten sollen, zum Teil von den Handwerkern verfertigt worden wären, so daß oft des Morgens das Geflüster durch den Saal gegangen sei, Heinzelmännchen hätten über Nacht die Arbeiten verfertigt.

Interessant ist auch, was Dr. Wichard Lange in einem Artikel der „Rheinischen Blätter" (Jahrgang 1882, Heft 3), der über die Bestrebung des Pädagogen Uno Cygnäus hinsichtlich des Handfertigkeitsunterrichts in Finnland berichtet, über Clauson-Kaas mitteilt: „Ein ehemaliger Rittmeister Clauson von Kaas gebärdet sich als der eigentliche Schöpfer dieser, wie er meint, funkelnagelneuen Erscheinung .... Ich hatte die Ehre, den Herrn zufällig im Hause meines Freundes, des bekannten Schulrats Theodor Hoffmann, persönlich kennen zu lernen, was Herrn von Kaas, wie es schien, keineswegs angenehm war. Nachdem ich eine Zeitlang seinen Darlegungen zugehört hatte, suchte ich ihm klar zu machen, daß es sich bei seinen Bestrebungen lediglich um eine noch unreife Anwendung Fröbelscher Prinzipien handle, erzählte ihm auch von Cygnäus und dessen Bestrebungen, um dadurch den Beweis zu liefern, daß diesem die Ehre gebühre, nach der in Rede stehenden Seite zuerst vorangegangen zu sein und neues geschaffen zu haben, und behauptete, daß in Finnland auf diesem Gebiete weit mehr und weit Besseres geschehen sei als in Dänemark. Der Herr kannte Friedrich Fröbel offenbar nicht, wußte auch nichts von Cygnäus und nahm alle meine Mitteilungen mit der Miene höchsten Gleichmuts und vornehmer apostolischer Gleichgültigkeit entgegen ..... Es ist notwendig, daß gewisse Leute erfahren, wem die Ehre gebührt bezüglich der Einführung des Handarbeitsunterrichts. Auch muß ihnen zu Gemüte geführt werden, daß die ganze Weisheit nicht aus dem Norden, sondern aus Deutschland stammt und zu den Forderungen der Fröbelschen Pädagogik gehört."

Wenn nach solchen Erfahrungen ausgesprochen wurde, wie es von einem hochgestellten Beamten geschehen ist, der Herr Rittmeister sei von dem Hautrelief, das er sich zu geben gewußt, auf das Basrelief gesunken, so nimmt uns das nicht Wunder.*)

*) Wir haben mit vollem Bedacht diese Mitteilungen wieder gebracht, so sehr uns auch die erste Veröffentlichung derselben in unserer vor Jahresfrist er-

Es ließ sich erwarten, daß die gegenwärtige Bewegung für den Handfertigkeitsunterricht eine Menge Zeitungsartikel und Broschüren

---

schienenen Broschüre: „Der Handfertigkeitsunterricht u. die Schule“ von gewisser Seite übel genommen worden ist. Die ersten drei Sätze sind das einfache Resultat aus der Rede des Herrn Geh. Oberregierungsrates Schneider; man braucht nicht einmal zwischen den Zeilen lesen zu können, um die Wahrheit derselben bestätigt zu sehen. Will man aber noch andere Stimmen hören, so mögen hier einige Sätze von Robert Rißmann folgen, dem doch wahrlich keine Antipathie gegen die Arbeitsschulbewegung wird vorgeworfen werden können; er schreibt in seiner Broschüre: „Geschichte des Arbeitsunterrichtes“ S. 79: „Zunächst stellte sich aufs unzweideutigste heraus, daß ein methodisch geordnetes System des Handfertigkeitsunterrichts in Dänemark, dem Vaterlande von Clauson-Kaas, nirgends anzutreffen sei, daß vielmehr die wenigen nur selten von Pädagogen geleiteten Arbeitskurse in diesem Lande lediglich darauf hinliefen, Hausindustrie einzubürgern. Ferner wurde erst jetzt nachgewiesen, daß Clauson-Kaas nicht, wie man bis dahin fast allgemein angenommen hatte, der Urheber der gesamten nordischen Arbeitsbewegungen, also auch derjenigen in Schweden sei, daß vielmehr in letzterem Lande der Slöjd sich durchaus unabhängig von Dänemark entwickelt habe.“

Unsere letzten Mitteilungen haben wir direkt von unsern Gewährsmännern erhalten, an deren Wahrheitsliebe zu zweifeln wir auch nicht die geringste Ursache haben. Wir wollen ja auch gern den Herren Superintendent Raydt, Senator Brons und Oberlehrer van der Laan glauben, die im Vorwort einer neuerdings von Clauson-Kaas herausgegebenen Schrift: „Über Arbeitsschulen und Förderung des Hausfleißes“ schreiben, daß der Wunsch ihres Freundes, seine Arbeit durch sie mit einigen Worten eingeleitet zu sehen, ihnen eine willkommene Gelegenheit biete, „gegenüber der in jüngster Zeit hier und da hervorgetretenen Meinung, als habe der Herr Rittmeister durch seine Vorträge und sonstigen Mitteilungen Vorstellungen über die von ihm in seiner Heimat und andern Ländern erzielten Erfolge hervorgerufen, die der Wirklichkeit nicht entsprächen, zu bezeugen, daß sie niemals ein von Herrn Clauson-Kaas ausgegangenes Wort gehört oder gelesen hätten, das durch anderweitige verbürgte Nachrichten sich als eine Übertreibung herausgestellt hätte.“ Wenn aber Herr Lammers in seiner Broschüre: „Handbildung und Hausfleiß“ durch diese Kundgebung die Integrität des Klauson-Kaas verbürgt sieht, so müssen wir doch wiederholen, daß wir auch unsere Mitteilungen voll und ganz aufrecht halten.

Da unsere vorhin erwähnte Schrift bis heute die einzige ist, die den Bestrebungen Clauson-Kaas' entgegen getreten ist, so müssen wir auch wohl den Satz der Lammersschen Broschüre: „Selbst recht unbedeutende Erlebnisse der Reise-Kommission des preußischen Kultusministers oder einzelner ihrer Angehörigen wurden übel ausgelegt, in Schriften breitgetreten, welche es angeblich nur mit der Sache zu thun haben wollten, über Antipathien und Standes-Interessen erhaben,“ auf uns beziehen, um so mehr, da wir im Vorwort unserer Arbeit betont, daß wir ohne Rücksicht auf Sympathien und Standesinteressen geschrieben haben. Wir möchten Herrn Lammers doch freundlich bitten uns nachzuweisen, wo wir recht „unbedeutende“ Erlebnisse der Reise-Kommission „übel ausgelegt“ oder „breitgetreten“ haben, und wo wir uns von „Antipathien und Standesinteressen“ haben leiten lassen. Es würde Herrn Lammers doch wohl schwer fallen, auch nur den Schein des Beweises für diese Behauptungen zu finden.

Herr Lammers schreibt weiter: „Man glaubte Wunder was für niederschmetternde Entdeckungen gemacht zu haben, als sich ergab, daß hinter der teils unvermeidlich von selbst mit einer gewissen Breite in den Vordergrund ge-

hervorrufen würde. Unter den letzteren heben wir zunächst hervor: „Die Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigung“ von **Dr. Götze.**

Nach Dr. Götzes Ansicht ist es selbstverständlich, daß in Deutschland die in Schweden und Dänemark besonders betonte Idee des Hausfleißes wenig Anklang findet, weil die landwirtschaftlichen und industriellen Verhältnisse hier ganz andere sind als in den nordischen Ländern. Er glaubt aber, daß der Handfertigkeitsunterricht eine Lücke in unserm Erziehungswesen auf die wirksamste Weise ausfüllt, und deshalb legt er in ausführlicher Weise die pädagogischen Vorteile dar, welche er sich von der Aufnahme der Handarbeit in den Kreis der Erziehungsmittel verspricht. Wir wollen die wesentlichsten Sätze hier wiedergeben: Zunächst befriedigt der Arbeitsunterricht eine Forderung der Pädagogik, die Anschauung zu pflegen, in vollem Maße, da der Arbeitsunterricht ohne Sehen, ohne Beobachten einfach unmöglich ist. Ferner fördert er die Handgeschicklichkeit, die nicht unterschätzt werden darf; denn wer da weiß, wie unbeholfen in der Mehrzahl die Schüler durch Mangel an Übung sind und bleiben, wer bedenkt, wie diese allgemeine Ungeschicklichkeit immer mehr wächst, je mehr z. B. dem Schüler die kleinen mechanischen Übungen aus den Händen genommen werden, der wird wünschen, daß hierfür ein Ersatz durch eine ausdrücklich herbeigeführte Gelegenheit geschaffen werde, und eine solche Gelegenheit ist der Arbeitsunterricht. Ein weiterer pädagogischer Gewinn des Arbeits-

---

tretenen, teils geflissentlich und wohlmeinend von anderen hervorgezogenen Figur des dänischen Agitators eine von ihm völlig unabhängige reiche Entwickelung des Handfertigkeits-Unterrichts in Schweden lag, die sich auf Finnland ausdehnte, und daß in Dänemark eher Hausfleiß-Vereine anzutreffen waren als Handfertigkeitsschulen“ . . . . „Ob Herr von Clauson-Kaas durch Thun oder Unterlassen Grund gegeben hat zu glauben, daß alles, was von seiner Sache im skandinavischen Norden vorhanden sei, direkt oder indirekt von ihm herrühre, ist eine Frage, welche persönliche Feinde oder Freunde des Mannes interessieren mag, aber für das deutsche Publikum im allgemeinen erscheint sie doch recht gleichgiltig.“ Wir haben doch auch die Bewegung sorgfältig verfolgt; daß man aber geglaubt hat, durch die Mitteilung jener Thatsachen „Wunder was für niederschmetternde Entdeckungen gemacht zu haben,“ ist uns nirgends entgegen getreten. Die Presse hat nur ihre Pflicht gethan, als sie gegenüber den eingenisteten Irrtümern die Wahrheit konstatierte. Herrn Lammers wäre es vielleicht lieber gewesen, wenn man die Irrtümer sich ruhig hätte fortpflanzen lassen, wie er auch der Ansicht zu sein scheint, daß „das deutsche Publikum“ nur das zu wissen braucht, was gewissen Herren in den Kram paßt. Wie übrigens dem „deutschen Publikum“ etwas „recht gleichgiltig sein kann,“ was Herrn Clauson-Kaas so wichtig ist, daß es durch seine Freunde dementiert wird, ist uns unbegreiflich.

Wenn Herr Lammers endlich meint, daß „die Lehrerwelt in Bezug auf die Schule im ganzen mehr konservativ als radikal-reformatorisch aufgelegt zu sein pflegt,“ so möchten wir ihm doch ein Wort zur Beherzigung empfehlen, das wir vor kurzem gelesen haben: „In allem, was man wahrhaft versteht, ist man immer mehr konservativ als radikal aufgelegt.“ Es liegt wenigstens ein Körnchen Wahrheit in diesem Ausspruch.

unterrichts ist die Bildung des Sinnes für Formenschönheit, die Entwickelung des Geschmackes. Ferner gewährt der Arbeitsunterricht die Freude an der Selbstthätigkeit; er läßt den Knaben, soweit er dies vermag, produktiv sein, äußerlich mit der Hand und innerlich mit dem Gedanken. Endlich aber giebt der Arbeitsunterricht auch Gelegenheit, schlummernde, unerkannte Anlagen zu entdecken und so weit zu fördern, daß aus dem gelegentlichen Jugendspiele eine ernstere Neigung und schließlich die Neigung hervorgeht, die der Mann zu seinem Berufe hat. Bis jetzt ist die Schule nur imstande, über die geistige Befähigung des Schülers Auskunft zu geben; durch die Schulwerkstätten wird der Kreis dieser Selbsterfahrungen erheblich erweitert werden. Die Schulwerkstatt wird der Kunst und dem Handwerke manches tüchtige Glied zuführen.

Dr. Götze fordert die engste Verbindung zwischen Schule und Werkstatt. „Nicht nur mit dem Zeichenunterrichte — schreibt er — sondern auch mit den anderen Fächern muß der Arbeitsunterricht in Beziehung treten, auch ihnen soll er nützen und dienen. Es ist das ein Punkt, auf den besonders hingewiesen werden muß, weil er in der Hausfleißbewegung kaum berührt, geschweige denn praktisch durchgeführt ist. Sicherlich ist es für die Zukunft des Arbeitsunterrichtes von großer Wichtigkeit, daß er sich in möglichst enge Beziehung zur Schule setze. Dies geschieht aber, wenn er solche praktische Arbeiten herstellen läßt, welche die im Unterrichte behandelten Begriffe zu reproduzieren nötigen und zur Anschauung erheben. Thut er dies nicht, geht er seine eigenen Wege, so ist er in Gefahr, zur Handwerksarbeit zu werden, und dann ist eine organische Verbindung mit der Schule, die als letztes Ziel erstrebt werden muß, so gut wie ausgeschlossen. Diese organische Verbindung ist aber durchaus notwendig, weil die Bildung des Auges und der Hand ein Erziehungsfaktor ist und deshalb eine Stellung im gesamten Erziehungsplane verdient. Darum also Anschluß der Werkstatt an die Schule dadurch, daß die Aufgaben für die praktische Beschäftigung dem Unterricht entnommen werden. Und es giebt da der Beziehungen gar viele, man muß sie nur suchen. Der kleine Botaniker werde zum Papparbeiter, indem er sich ein Herbarium anlegt, und der Mineralog zeige seine Kunstfertigkeit in der Herstellung der kristallischen Grundformen. Der Geograph mache in Thon die Grundbegriffe der physikalischen Geographie anschaulich, indem er Kammgebirge, Massengebirge u. s. w. formt. Die Physik fordert geradezu zur Herstellung einfacher Apparate, wie der camera obscura, des Flaschenzuges, fester und beweglicher Rollen, Wasserschrauben u. s. w. heraus, und auch die Mathematik bietet Aufgaben in reichster Fülle. Es dürfte nicht schwer sein, den Nachweis zu liefern, daß der Trieb zu solcher Thätigkeit in der Jugend bereits lebhaft vorhanden ist, und daß es nur darauf ankommt, Dinge, die jetzt als Allotria neben der Schule herlaufen, für zulässig zu erklären und der Schule einzuordnen. Natürlich

bietet der höhere Unterricht solche Aufgaben für die praktische Beschäftigung in reicherem Maße dar, als die Volksschule, aber auch hier würden viele Beziehungen zur Werkstatt selbst schon im Elementarunterricht gefunden werden können, wenn man sie aufsuchen wollte.

Diese Forderung engster Verbindung zwischen Schule und Werkstatt hat man aber auch insofern im Interesse der praktischen Arbeiten zu stellen, als diese dadurch vielseitiger und bildender werden. Und wir wollen ja durch sie erziehen, wir wollen keine Lehrlinge aus den Schülern machen. Sie sollen verschiedene Stoffe, wie Glas, Pappe, Blech, Draht, Holz, Thon und Gips in den Kreis ihrer Thätigkeit ziehen, sollen verschiedene Werkzeuge gebrauchen lernen und Arbeiten schaffen, bei deren Herstellung die Elemente verschiedener Handwerksthätigkeiten wie Hobeln, Sägen, Feilen, Bohren 2c. in Anwendung kommen. Sicherlich wäre es ganz verkehrt, Hand und Auge einseitig handwerksmäßig zu drillen. Vermeidet man dies, so wird der Arbeitsunterricht vor Isolierung geschützt und dasjenige vermieden, um deswillen frühere Versuche nicht gediehen sind.

Daß aber diese Wechselbeziehung auch der Schule zu gute kommt, ist leicht zu erkennen. Aus der Werkstatt würde manch gutes Stück Interesse und — Verständnis mit in den Unterricht hineingetragen werden. Wie ganz anders sieht der Schüler, welcher auf seiner Ferienreise nach der Karte wandern lernte, in der Klasse die Wandkarte an, die ihm früher oft genug nur als ein Quälinstrument erschien! So wird auch ein Knabe, der in der Werkstatt ein Oktaeder gepappt hat, in der mathematischen Stunde ein viel größeres Verständnis für die Eigenschaften desselben haben, als andere, die es nur an der schwarzen Tafel gezeichnet sehen. Das Selbstgearbeitete ist ein Stück von ihm, und der Unterricht, dem solches Interesse entgegenkommt, wird gewiß nicht so leicht über Gedächtnisschwäche und Unlust zu klagen haben. Ist doch ein Schüler wie umgewandelt, der solch ein lebendiges, natürliches Interesse für den Unterricht zu bekunden anfängt! Es ist, als ob mit einem Schlage sein geistiges Leben aufgehellt wäre. Und die entfachte Flamme erlischt nicht wieder, sondern wird immer aufs neue genährt durch den sich mehrenden geistigen Besitz, durch neue Fragen, die gelöst sein wollen. Der Knabe nimmt nun nicht mehr die Kenntnisse pflichtschuldig äußerlich auf, er ist in Selbstthätigkeit versetzt worden.

Nach dem Bisherigen ist man wohl berechtigt zu sagen, daß der Arbeitsunterricht dadurch, daß er Auge und Hand übt, eine notwendige Ergänzung der Schule bilden, daß er die Einseitigkeit ihrer Wirkungen aufheben würde. Es würde durch ihn eine größere Harmonie, ein richtigeres Verhältnis, zwischen den Thätigkeiten und Leistungen, die man vom Schüler verlangt, hergestellt werden. Daß dies auf das körperliche und geistige Wohlbefinden der heranwachsenden Generation den besten Einfluß üben müßte, das beweist schon jetzt in voller Klar-

heit der Turnunterricht. Man vergleiche nur einmal eine Klasse, welche eine Stunde lang geturnt hat, etwa mit einer solchen, die sich nach der vierten Lehrstunde am Vormittag dazu anschickt, die fünfte über sich ergehen zu lassen! — Es ist ja eine bekannte Thatsache, daß es nach einer länger dauernden Anstrengung in einer bestimmten Richtung schon Erholung ist, wenn man nach einer andern Seite hin thätig sein darf. Nicht der absoluten Ruhe bedarf man, sondern des Wechsels. Darum findet ja jetzt schon der Wechsel der Lektionen innerhalb des Stundenplanes statt. Wie viel fruchtbarer muß aber erst die Abwechselung zwischen körperlicher und geistiger Anstrengung, zwischen mehr passiver Hinnahme des Lehrstoffs und freier Selbstthätigkeit, zwischen Ruhe des Körpers und lebendiger Bewegung desselben sein! Der Anfang ist ja schon durch das Turnen gemacht. Sicherlich müssen die guten Erfahrungen, die mit dem Turnen gemacht worden sind, zum Fortschreiten auf diesem Wege veranlassen." *)

Während also Dr. Götze die pädagogische Seite des Arbeitsunterrichts hervorhebt, faßt **Emil von Schenckendorff** in seiner Broschüre: „Der praktische Unterricht" besonders die volkswirtschaftliche Seite dieses Unterrichts ins Auge. Der Verfasser bespricht den Arbeitsunterricht in Bezug auf das Handwerk, die Industrie, das deutsche Familien- und Volksleben, auf das Proletariat, auf Notstandsdistrikte und verarmte Gegenden. Dem Handwerkerstande würden, wie der Verfasser ausführt, von vornherein derartige Elemente zugeführt, welche für denselben besonders geeignet sind. Aber auch derjenige, welcher sich dem Handwerke später nicht zuwendet, hat dasselbe wenigstens in seinen Elementen kennen gelernt, und dadurch hat sich in ihm auch die Achtung vor dem Handwerke selbst gesteigert. Ferner würde jeder die von den Gewerken gefertigten Sachen besser zu beurteilen wissen als jetzt, und also die reelle Ware von der unreellen sehr genau unterscheiden können. In Bezug auf die Industrie sei nicht zu verkennen, daß dem deutschen Arbeiter eine minder große manuelle Geschicklichkeit und Anstelligkeit innewohne, wie beispielsweise dem französischen, belgischen, englischen Arbeiter; infolge dessen arbeite er minder gut und rasch als dieser, sei also weniger leistungsfähig, weshalb die Konkurrenzfähigkeit des deutschen Arbeiters auf dem Weltmarkte erschwert erscheine. Das als Mittel angepriesene Zeichnen genüge allein jedoch keineswegs, da dasselbe nur die Fähigkeit ausbilde, eine Vorstellung auf der Fläche darzustellen, nicht aber die für das praktische Leben viel wichtigere Fähigkeit, ein auf der Fläche Dargestelltes körperlich nachzubilden und hiermit, sozusagen, in die Natur zu übertragen; endlich bringe der Zeichenunterricht dem gewöhnlichen Fabrik- und Tagearbeiter keinen Nutzen. Das thue alles aber der Arbeitsunterricht, der also ein vorzügliches Mittel sei, unsere Industrie zu heben.

*) Dr. Götze, Die Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigung.

Der Arbeitsunterricht äußert nach des Verfassers Ansicht ferner eine wohlthätige Wirkung auf das Familien- und Volksleben. „Die jetzige Erziehung regt zunächst nur die receptive Thätigkeit an. Alle Lernarbeit aber kostet jedesmal Anstrengung, aus welchem Grunde das Kind dann auch instinktiv dieselbe flieht, sich also schon früh von dem Hause, in dem die Lernarbeit fortgesetzt werden soll, abwendet. Es fehlt jede Vermittelung von einer leicht auszuübenden Thätigkeit zu der schwierigeren Lernarbeit. Dennoch aber drängt der Trieb der geistigen Unterhaltung das Kind dazu, die minder schwierige Beschäftigung aufzusuchen, und da es diese im Hause nicht findet, so werdet es sich, gewissermaßen suchend, nach außen hin. Dadurch flattert es von einem Gegenstande zum andern, kommt in die Bahn des Müßiggangs, und erst einmal hier angelangt, befindet es sich leicht auf einer abschüssigen Lebensbahn, die so oft schon in dem Kinde die Keime zu spätern Lastern legt. So hält die Heranbildung zum Wissen, also Geistesbildung allein, den Menschen nicht vom Laster ab.

Völlig anders gestaltet sich das Bild, wenn die Erziehung auch die aktive Thätigkeit anregt und ausbildet; es wird hierdurch nicht nur der für die Gesamtentwickelung heilsame Wechsel geschaffen, und dadurch das innere Gleichgewicht erhalten, sondern das Kind auch in die Lage versetzt, sich mit leichteren, als rein geistigen Dingen beschäftigen zu können. Diese Beschäftigung aber führt es naturgemäß dem Hause zu und fesselt es an dasselbe. Die natürliche Lust an dieser häuslichen Beschäftigung wird noch erhöht, wenn die Erziehung sich gewisser Anreizmittel bedient, wie z. B. Herstellung von Gegenständen zum Geschenk für die Eltern, Verwandten oder Freunde; Anregung des Ehrgeizes durch Belohnung oder Belobigung ꝛc. Das Kind wird also durch die Ausbildung seiner aktiven Thätigkeitsanlagen in die entgegengesetzte Richtung hingedrängt: es beschäftigt sich selbst, und wird dadurch dem innern Leben mehr zugeführt; es empfindet Freude an seinem Schaffen, fühlt sich an den heimischen Herd gefesselt und verweilt hier gern. An Thätigkeit gewöhnt, und hierdurch zugleich folgsamer gemacht, geht es nun mit minder großer Schwierigkeit auch an die Lernarbeit. Das Kind ist also jetzt nicht nur dem gefährlichen Müßiggange entzogen, sondern beschäftigt sich ununterbrochen und gewöhnt sich an das Haus. Gewohnheit aber ist, wie für alles Laster, so auch für alle Tugend die Basis; an steten Fleiß, an Selbstarbeit gewöhnt, lernt die Jugend diese lieben und im Leben weiter fortsetzen. Der häusliche Sinn und die innere Sammlung sind angeregt und begleiten das Kind auch dahin, wo es später seinen eigenen Herd gründet. In gleichem Sinne erzieht der Mann seine Kinder. Häuslicher Sinn, Sparsamkeit und Genügsamkeit erhöhen

Wohlstand und Glück — eine anders geartete Familie, ein anders geartetes Volk wächst heran!

Ein gestärktes Familienleben muß aber notwendig auch auf das Volksleben einen sehr wesentlichen und heilsamen Einfluß üben, da das Volk eben nur eine Summe von Familien bildet. Es wäre gewiß ein lohnendes Feld der weiteren Untersuchung, den Nachweis hierfür im Hinblick auf die Änderung der Gewohnheiten und Sitten, der Moralität, der Thatkraft sowie der Religion zu führen; indes sind diese Einflüsse auf das Volksleben so nahe liegend, daß es im Hinblick auf den dargelegten Einfluß der vervollständigten Erziehung auf das Familienleben eines nähern Nachweises hierfür nicht bedürfen wird. Um meinen Ideengang aber wenigstens nach einer Richtung anzudeuten, hebe ich nachstehend die Aneignung des praktischen Sinnes im Volke hervor.

Das deutsche Volk besitzt hervorragende geistige Eigenschaften und ideale Neigungen, man nennt es im Auslande daher wohl auch das Volk der Denker. Gewöhnt daran, den Ursachen der Dinge nachzuforschen, Kritik zu üben, sowie überhaupt zu denken, neigt der Deutsche zur Theorie. Nach allen Richtungen hin schafft er sich gewissermaßen sein System, und sieht mit diesem dann die Dinge nicht, wie sie an sich sind, an, sondern wie sie in sein System hineinpassen. Er wendet sich bei diesem Triebe überwiegend dem Bücherstudium zu und bereichert daraus sein Wissen, vernachlässigt hierüber aber im großen und ganzen die eigene Anschauung. Durch diese Neigung bildet sich sowohl eine gewisse Voreingenommenheit, als auch, wie leicht erklärlich, eine Art geistiger Blindheit. Vorwiegend dem innern Leben zugewendet, zieht der Blick sich gleichmäßig von der äußern Welt ab. Dadurch aber wird der Deutsche dem praktischen Leben mehr oder minder entfremdet. Die erste Bedingung desselben ist ein offenes, klares, unbefangenes Sehen und Erkennen; geht dies voraus, so findet sich auch von selbst das mehr objektive, unbefangene Urteil, sowie die Erkenntnis der Mittel und Wege, zweckmäßig zu handeln. Wie ist das aber möglich, wenn der Blick vornehmlich dem innern Leben zugewendet ist?

Es kann daher nicht Wunder nehmen, wenn der Deutsche ein minder praktischer Mensch ist, als z. B. der Engländer und Amerikaner. Eine Wandlung hierin kann nur von der Erziehung ausgehen, und hier wiederum nur dadurch, daß sie den praktischen Unterricht in ihren Lehrplan aufnimmt. Um hier ein thunlichst weitgehendes Resultat zu gewinnen, wird es allerdings nötig sein, den praktischen Unterricht auch pädagogisch zu leiten, somit darauf zu sehen, daß es nicht sowohl darauf ankommt, dem Schüler gewisse Fertigkeiten beizubringen, sondern daß, indem er sich solche aneignet, auch seine Beobachtungsgabe, sowie sein praktischer Sinn im allgemeinen entwickelt werde."

Endlich hat der Arbeitsunterricht, wie der Verfasser weiter ausführt, eine ganz besondere Bedeutung für Notstandsdistrikte und verarmte Gegenden; hier vermöge der Arbeitsunterricht notmindernd, wenn nicht heilend einzuwirken, zum mindesten bilde er den Anfang, die Bevölkerung sowohl auf dem Wege der Arbeitsgewöhnung als auf dem der nutzbringenden Arbeit zu einer höheren sittlichen Stufe und zu einer Verbesserung der materiellen Lage hinüberzuleiten. Hier käme es auch darauf an, dem Arbeitsunterricht eine Richtung auf die Schaffung von Hausindustrie zu geben. Im übrigen sei der Hauptzweck des Arbeitsunterrichts ein erziehlicher.*)

Außer diesen beiden vorgeführten Schriften hat sich noch eine Reihe anderer für die Einführung des Arbeitsunterrichts ausgesprochen.**) Gegen den Arbeitsunterricht im Sinne Clauson-Kaas' hat sich bis jetzt nur ausgesprochen die Broschüre von **Johannes Meyer:** „Der Handfertigkeitsunterricht und die Schule."***) Nachdem der Verfasser in den ersten drei Abschnitten seiner Schrift die Bestrebungen Clauson-Kaas' und seine Erfolge, die praktische Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichtes nach den Ideen Clauson-Kaas' und die Vorteile, die man von der Einführung des Arbeitsunterrichtes erhofft, vorgeführt hat, macht er im vierten Abschnitte seine Bedenken geltend. Er betrachtet den Handfertigkeitsunterricht zuerst vom theoretisch-pädagogischen Standpunkte und kommt zu dem Resultate, daß ein Handfertigkeitsunterricht nach den Ideen Clauson-Kaas' keine Berechtigung in der Volksschule habe und zwar aus folgenden Gründen: 1) Die Volksschule kann den Kreis ihrer ohnehin schon zahlreichen Unterrichtsgegenstände nicht durch solche Fächer vergrößern, deren Bildungswert nicht außer allem Zweifel steht; 2) insbesondere für Aneignung von Fertigkeiten, die einer bestimmten Berufsbildung angehören, hat sie weder Zeit noch Kraft.†)

*) v. Schenckendorff, Der praktische Unterricht, S. 29 ꝛc.

**) Wir nennen: L. Illing, Wesen und Wert der Schulwerkstätten (München, Franz 1880). — Salomon, Arbeitsschule und Volksschule. Auswahl von Konkurrenzaufsätzen. Aus dem Schwedischen. (Wittenberg, Herrosé 1881.) — Urban, Der Hausfleiß in Dänemark und seine Verpflanzung in die oberschlesischen Notstandsdistrikte (Oppeln, Franck 1881). — Clauson-Kaas, Über Arbeitsschulen und Förderung des Hausfleißes, 1 Heft. (Bremen, Nordwestdeutscher Volksschriften-Verlag 1881.) — Lammers, Handbildung und Hausfleiß (Berlin, Habel 1881).

***) Es ist dabei jedoch nicht zu übersehen, daß fast die gesamte pädagogische Presse und die meisten Lehrerversammlungen, neuerdings auch der 4. deutsche Lehrertag, sich den Clauson-Kaasschen Projekten gegenüber durchaus ablehnend verhalten haben.

†) Zu den Ausführungen, die uns zu diesem Ergebnisse führen, bemerken die Herbartianer Dr. Barth und W. Niederley in ihrem schon angeführten Buche: „Die Schulwerkstatt" S. 17 folgendes: „Das Ziel, welches nach Meyer die Volksschule hat, ist ein sog. formales: allseitig harmonische Ausbildung des ganzen Menschen, seiner Geistes- und Körperkräfte, und ein praktisches: Tüchtigkeit zum Eintritt und zum gedeihlichen Leben und Wirken in den dem

Der Verfasser betrachtet den Handfertigkeitsunterricht sodann von der praktisch-pädagogischen Seite. Er sagt über diesen Punkt:

---

ganzen Volke gemeinsamen Lebensgliedern (Lebensgliedern ist ein Druckfehler des Barthschen Buches; in meiner Broschüre heißt es richtig: Lebensgebieten). Dieses Ziel stimmt in seiner Zweiteilung mit dem von uns aufgestellten überein, aber es leidet, was das erstere anlangt, an Unbestimmtheit, und was das letztere betrifft, an Unklarheit. Wenn wir gleichwohl dasselbe als Basis weiterer Untersuchungen annehmen, so können wir doch den Folgerungen nicht beipflichten, welche Meyer daran knüpft, indem er verlangt, daß jeder Unterrichtsgegenstand, 1) allseitig bilden, und 2) für die dem ganzen Volke gemeinsamen Lebensgebiete vorbereiten soll. Denn wenn er weiter sagt, daß ein Unterrichtsgegenstand, der nur den Verstand oder nur das Gemüt oder nur ein Glied des Körpers übt, für die Volksschule unannehmbar sei, so möchten wir doch wissen, wie viele von den gegenwärtigen Unterrichtsdisciplinen vor dieser Forderung bestehen können. Fassen wir beispielsweise das Rechnen und die Raumlehre, die Meyer selbst anführt, ins Auge, so ist doch unstreitbar, daß diese Disciplinen vorzugsweise zur Bildung des Verstandes wirken und auf die Gemütsbildung einen verschwindend kleinen Einfluß haben. Es ist daher nahezu lächerlich, wenn Meyer sagt, daß die Betrachtung der Zahl- und Raumgrößen auf das Gemüt „klärend und erquickend" einwirkt. Wie will Meyer ferner mit seinem Princip das Schreiben und Zeichnen rechtfertigen, und wie soll es zu verstehen sein, wenn er, um die Notwendigkeit des Turnens zu begründen, von demselben sagt, daß es die Körperkräfte allseitig ausbilde und für alle Lebensgebiete tüchtig mache? Gesetzt aber auch, unser jetziger Turnunterricht entspräche diesen Forderungen, so wäre doch sehr die Frage, ob sein Anteil bei der Verstandes- und Gemütsbildung soweit reicht, als das aufgestellte Princip verlangt." Später wird mir noch vorgeworfen, ich wäre „in Trivialitäten" verfallen.

Ich habe zu dieser Expektoration folgendes zu bemerken:

Das Ziel, welches ich der Volksschule vindiziert habe, ist selbstverständlich nicht von mir aufgestellt, sondern von allen hervorragenden Pädagogen der Sache nach so aufgefaßt, wie ich es oben dargestellt habe. Ich muß also Barth bitten, sich wegen der „Unklarheit und Unbestimmtheit" desselben mit der deutschen Volksschulpädagogik auseinanderzusetzen. (Die Leser des Barthschen Buches werden freilich infolge des ominösen Druckfehlers [Lebensgliedern statt Lebensgebieten], der den Sinn vollständig entstellt, den Satz unbedingt „unklar" finden; das ist aber nicht meine Schuld — und Barth wird hoffentlich richtig gelesen haben.) So lange die deutsche Pädagogik nicht zu anderer Überzeugung gelangt und z. B. Barth den Gefallen thut, seine Meinung, daß der Unterricht in den oberen Klassen die spezielle Berufsbildung fördern müsse, zu adoptieren, werde ich mir erlauben, jene Formel weiter zu gebrauchen. Übrigens muß die „Unbestimmtheit" und „Unklarheit" nicht sehr arg sein, da Barth das von mir gestellte Ziel „gleichwohl als Basis weiterer Untersuchung" annimmt, andernfalls würden doch seine weiteren Ausführungen bald ins Schwanken geraten.

Wenn Barth weiter behauptet, daß vor meinen Folgerungen kaum einer der gegenwärtigen Unterrichtsgegenstände bestehen würde, so kann er zu diesem Ausspruche nur gelangen, weil er etwas in meine Worte legt, was ich nicht gesagt habe: ich habe nicht behauptet, daß alle Unterrichtsgegenstände alle Seelenkräfte in gleichem Maße bildeten, sondern ich habe nur gesagt, daß jeder Unterrichtsgegenstand allseitig bilde, d. h. Verstand, Gemüt und Willen in Anspruch nähme, natürlich nicht jede dieser Seelenkräfte in gleichem Maße. Und diese Behauptung halte ich auch heute noch in vollem Maße

„Zunächst muß doch wohl aufs ernsteste die Frage behandelt werden, welcher Teil des heutigen Unterrichts denn wohl entbehrlich wäre und zur Raumschaffung für den Arbeitsunterricht fallen könnte. Allgemeine Redensarten vom „Lehrballast" und „überflüssiges Zeug" klären hier die Sache nicht. Wir müssen um ganz bestimmte Angaben bitten. Vom Lesen wie vom Schreiben und Rechnen kann die Schule nichts wegfallen lassen, sie giebt davon nur das durchaus Notwendige. Sollen denn also die Realien beschnitten werden? Ja, wie und wo denn? Kein Mensch giebt darauf eine Antwort. Die Sache liegt wohl so: Man weiß so recht nicht, wo man Raum schaffen will; nun — so geht man um die Raumfrage eben herum, wie die Katze um den heißen Brei. Oder glaubt man wirklich, daß man ohne Beschneidung der jetzigen Unterrichtszeit den Arbeitsunterricht einführen kann, trotzdem es zweifelsohne ist, daß das Kind für den Unterricht

---

aufrecht. Für den Rechenunterricht, den ich als Beispiel herangezogen habe, giebt Barth dies auch zu, wenn er auch den Einfluß des Rechenunterrichts auf die Gemütsbildung so *verschwindend* hält, daß er meine Behauptung, die Betrachtung der Zahlen- und Raumgrößen wirke klärend und erquickend auf das Gemüt, „nahezu lächerlich" findet. Andere Pädagogen sind darüber doch anderer Ansicht. So schreibt z. B. Dr. Schumann in seinem „Lehrbuch der Pädagogik" II, pag. 286 (1. Aufl.): „Aber auch auf das Gemüt wirkt das Gesetzmäßige und Wahre, das sich in den Zahlen- und Rechenoperationen offenbart, *mächtig* ein ꝛc." Freilich ist das die Stimme eines „Vulgär-Pädagogen," wie die Herbartsche Schule gern jeden, der nicht auf ihren Meister schwört, nennt; ein Vollblut-Herbartianer wird darum gewiß mitleidig lächelnd an diesem Citat vorübergehn. Glücklicherweise verliert der Ausspruch dadurch nicht an Beweiskraft, und so wollen wir denn mit Dr. Schumann u. a. die Lächerlichkeit gern auf uns nehmen.

Barth fragt weiter, wie ich mit meinem Prinzip das Schreiben und Zeichnen rechtfertigen wolle. Um mich nicht zum zweiten Male „nahezu lächerlich" zu machen, will ich lieber einen anderen für mich sprechen lassen. Kahle schreibt in seinen „Grundzügen der evangelischen Volksschulerziehung" I, S. 203 (1. Aufl.): „Das Schreiben und Zeichnen gewährt eine stete Übung des Auges und der Hand, es ist ein beständiges Unterscheiden, Messen und Berechnen, und darum eine gute Anschauungs- und Verstandesübung (*Verstand!*); zugleich aber, weil es sich dabei um die Darstellung schöner Formen handelt, ein Mittel zur ästhetischen Bildung. Beide Fächer dienen der Volksschule in vorzüglichem Maße dazu, das Gefühl für das Saubere, Accurate, Ebenmäßige, Schöne zu bilden (Gemüt!) ꝛc.

Was Barth von dem Turnunterricht sagt, finde ich nun meinerseits „nahezu lächerlich"; ich glaube jeder Antwort darauf überhoben zu sein.

Wenn Barth mir schließlich „Trivialitäten" vorwirft, so läßt sich über den Geschmack freilich nicht streiten; es ist aber doch mehr als sonderbar, daß andere Recensenten in diesen Trivialitäten „einen wertvollen Beitrag zur Litteratur des Handfertigkeitsunterrichts" (Preuß. Lehrerztg.), „klares und nüchternes Urteil" (Haus und Schule), „von pädagogischem Verständnis zeugende Ausführungen" (Schulchronik von Seyffarth) ꝛc. gefunden haben.

Und so halte ich nach wie vor dafür, daß ein Arbeitsunterricht, *wie Clauson-Kaas ihn will*, in die Volksschule *nicht* hinein gehört; daß damit über einen Arbeitsunterricht *in anderer Form* noch nicht abgeurteilt ist, ist selbstverständlich.

unbedingt nicht länger in Anspruch genommen werden kann, als es jetzt geschieht. Fünf oder sechs Stunden des Tages sitzt der Schüler in der Schule gebeugt, zum größten Schaden der Brust und der Verdauung, während die Lunge in immer steigender Proportion dem Körper verdorbene Luft zuführt. Kaum ist diese Tortur überstanden, so beginnt sie behufs Anfertigung der häuslichen Arbeiten von neuem, bis dann endlich — die Fortsetzung in der Arbeitsschule die Tagesarbeit beschließt. Wende man mir nicht ein, daß das Arbeiten in der Arbeitsschule eine Erholung für die Kinder ist. Ich gestehe, von einer Erholung durch solch ein Arbeiten keinen Begriff zu haben. Sehe man nur die Kinder an bei dieser „Erholung". Wie gebückt sitzt dort jener Knabe beim Korbflechten, wie blickt jenes Auge gespannt auf die Drechslerarbeit, denn ein wenig zu weit rechts oder links und — es ist um die schöne Arbeit geschehen; wie riecht es nach Kleister und Leim, der die Luft fast verpestet! O, eilen wir hinaus aus dieser Stätte; in frischer, freier Luft können wir ja weiter überlegen.

Gewiß, die Bürsten und Kämme, die zierlich geflochtenen Körbe, die Tischler- und Drechsler-Arbeiten, das blendet, das besticht, das reizt das Publikum. Hier werden die Kinder, die in der gewöhnlichen Schule so viel „unnützes Zeug" lernen müssen, doch endlich einmal in „nützlichen, für das Leben unmittelbar zu verwertenden Sachen" unterrichtet. Was nützt auch ein Aufsatz im Vergleich zu einer Bürste, was geschichtliches Wissen gegen einen Tisch — schade, daß dieser Unrat nicht mit der Bürste fortgeschafft werden kann! Ich leugne es nicht, die zierlichen Sachen sind in der That lieblich anzusehen, wie einst der Baum der Erkenntnis im Paradiese; aber ich fürchte, die Früchte sind nicht weniger bitter, wie der Apfel, den Eva von jenem Baume pflückte und ihrem Manne gab, und er aß. Nein, sollen die Kinder sich von den körperlichen und geistigen Anstrengungen, welche ihnen die Schule notwendig auflegen muß, wirklich erholen, dann lasse man sie sich so viel als möglich in frischer, gesunder Luft umhertummeln in Feld und Wald, man lasse sie nach Herzenslust turnen, klettern, springen, spielen, schwimmen; dann erholt sich wirklich der Körper, und der Geist schafft neue Kraft. Das ist sogar noch „nützlicher" als jene Papparbeiten und Laubsägereien, wenn sie auch Geld einbringen für — Apotheker und Arzt; das ist die echte Sparsamkeit, deren Ertrag den Kindern mehr zu gute kommt als der Gewinn der Arbeitsschule. Und not thut es wahrlich, daß dem Staate ein gesunderes, kräftigeres Geschlecht erblühe.

Wir fragen weiter: Wo sind die Arbeitslehrer? Zehn Handwerksmeister als Lehrkräfte in die Schule zu rufen, das geht nicht, es fehlt dazu das Geld. Einen Mann als Lehrer in die Schule zu rufen, der die zehn zu lehrenden Handwerke versteht, das geht auch nicht; denn es fehlt dazu der Mann. So muß der Lehrer einmal wieder der Mann für alles sein. Er ist es aber noch nicht. Gut, so muß

er es werden. Die im Amte stehenden Lehrer werden in einem 6wöchigen Kursus in all den schönen Künsten unterrichtet, und die jüngere Generation muß das Seminar so ausstatten, wie man den Tausendkünstler gebraucht. Da das Seminar aber alle Lehrstunden, die es zur Verfügung hat, auf die geistige Ausbildung seiner Zöglinge verwenden muß, und da man die Seminaristen unbeschadet ihres Menschentums auch nicht länger anspannen kann, so — stehen die Ochsen abermals am Berge. Es klingt wenig ideal, das Wort: weder die Schule, noch das Seminar haben Zeit für den Arbeitsunterricht, aber die Wahrheit, die darin liegt, ist eisern.

Schließlich glauben wir, daß das Clauson-Kaassche Projekt auch an der Arbeitsüberbürdung der Lehrer und an der Fremdartigkeit seiner Aufgabe scheitern muß. Hat der Lehrer sechs Stunden unterrichtet, ein paar Stunden der Vorbereitung und der Korrektur gewidmet, dann dürfte er wohl wie jeder andre Mensch sich der Erholung und der Familie widmen. Vermag er noch ein übriges zu thun, dann giebt er gern Privatstunden oder beschäftigt sich auf seinem Acker, um dadurch seine knapp genug bemessene Einnahme etwas zu erhöhen. Sollen die Lehrer nun etwa Privatunterricht im Korbflechten, Polieren, Bürstenmachen erteilen? Mit dem herkömmlichen Privatunterricht bleibt der Lehrer in seiner natürlichen Stellung. Oder will man ihn peu à peu in erster Linie zum Handwerker machen, der nur nebenbei „Schule hält", wie zu Olims Zeiten Gevatter Landschuster und Landschneider? Wir glauben die größere Zahl Lehrer hinter uns zu haben, wenn wir annehmen, daß sie aus Standesbewußtsein und persönlicher Selbstachtung nicht ein Gebiet betreten, wo sie nur Pfuscher bleiben können: Die Schule gehört dem Lehrer, die Werkstätte dem Meister."

Der Verfasser betrachtet endlich den Handfertigkeitsunterricht von seiner sozialen Seite und kommt dabei zu folgenden Resultaten: In der Arbeitsschule nach den Ideen Clauson-Kaas' kann man vielerlei lernen, das wichtigste aber, nämlich arbeiten, lernt man dort nicht. Von dem in den Arbeitsschulen Gelernten ziehen die meisten Erwachsenen keinen Nutzen, da sie zu wenig Gebrauch davon machen können, da die selbstverfertigten Sachen wenigstens ebenso teuer sind, als die gekauften, da sich der Anschaffung und Aufstellung der Arbeiten bei vielen unüberwindliche Hindernisse entgegenstellen, und da in den ackerbautreibenden Gegenden die nötige Zeit fehlt.*)

So viel über den litterarischen Kampf der Gegenwart hinsichtlich des Arbeitsunterrichts!

Um den bis dahin zerstreuten Bestrebungen eine gewisse Vereinigung zu verschaffen, wurde am 13. Juni 1881 zu Berlin unter dem Vorsitz der Herren Prof. Biedermann in Leipzig und Stadtrat von

*) Joh. Meyer, Der Handfertigkeitsunterricht und die Volksschule, S. 53—65.

Schenckendorff zu Görlitz eine Konferenz von Freunden der Arbeitsschule veranstaltet. Die ziemlich aus allen Teilen Deutschlands besuchte Versammlung wählte einen Centralausschuß mit dem Vorort Bremen und als Organ der Bestrebungen die von Lammers in Bremen herausgegebene Wochenschrift „Nordwest".

Bei Gelegenheit der Berliner Konferenz ergab sich auch eine gewisse Übersicht der bis jetzt in Deutschland vorhandenen Unternehmungen dieser Art. Die wichtigsten Orte, in denen Schulwerkstätten bestehen, sind folgende: Görlitz (45 Schüler), Kobier in Oberschlesien (20—30 Schüler), Kreis Waldenburg in Schlesien (4 Schulen mit ungefähr 130 Schülern), Bremen (90 Schüler), Osnabrück (50 Schüler), Emden, Dresden (50 Schüler), Leipzig (Schülerkursus von 54 Knaben, Lehrerkursus mit etwa 50 Teilnehmern), Wismar (Hausfleißschule mit etwa 12 Knaben), Königsberg (Schülerkursus von 30 Schülern und ein Lehrerkursus von 6 Lehrern), Aschaffenburg (Waisenhaus der „St. Johannispflege"), Pforzheim (eine 1878 gegründete Arbeitsschule für Kinder der Fabrikarbeiter, ca. 100 Schüler, und ein 1880 eingerichteter Schülerkursus für Gymnasiasten, ca. 38 Teilnehmer), Straßburg, Karlsruhe, Kiel, Stuttgart, Hamburg, Mühlhausen i. E. 2c. Außerdem wird in einer Reihe von anderen Städten die Einrichtung von Schulen beabsichtigt.*)

Wenn nun auch alle diese Schulen der von Clauson-Kaas ausgegangenen Anregung ihr Dasein verdanken, so arbeiten sie doch nicht sämtlich nach den Ideen Clauson-Kaas'. In Osnabrück ist z. B. unter Leitung des Konsistorialrats Brandi eine Schülerwerkstätte nach dem System von Nääs errichtet worden, die also gewissermaßen das schwedische Muster auf deutsche Verhältnisse anwendet. Während Clauson-Kaas die Kinder in einer Menge von Handwerken unterrichten will, hat man hier nur ein einziges, die Modelltischlerei, zu Grunde gelegt.

Auch die Görlitzer Arbeitsschule unterrichtet nicht in allen von Clauson-Kaas empfohlenen Handarbeiten, sondern beschränkt sich auf Holzschnitzerei, Thonmodellieren und Papparbeiten. In Osnabrück und Görlitz hat man also besonders darauf gesehen, Beschäftigungen zu wählen, die für die formale Bildung am geeignetsten sind.

Über die Leipziger Schülerwerkstätten heißt es in einem Berichte: „Wenden wir unsere Aufmerksamkeit den ausgestellten Arbeiten zu, so fällt dem Zuschauer sofort der eminente Fortschritt auf, den die Clauson-Kaassche Methode unter den Händen der Leipziger Lehrer erfahren hat. Man sieht auf den ersten Blick: Hier ist nicht etwas Fremdartiges in die Schule hineingetragen worden, sondern was vorliegt, ist sozusagen ganz und voll aus der Schule herausgewachsen,

*) Lammers, Handbildung und Hausfleiß, S. 9—15.

insofern als die ausgestellten Arbeiten Beziehungen haben zum Leben der Jugend und zu den Unterrichtsgegenständen, welche in der Schule behandelt zu werden pflegen.“ *) In Leipzig pflegt man also besonders die pädagogische Seite des Handfertigkeitsunterrichts.

So ergiebt sich denn, daß der Handfertigkeitsunterricht in der Gegenwart noch einmal die verschiedenen Stadien durchläuft, die er in seiner geschichtlichen Entwickelung durchgemacht hat: Clauson-Kaas und die nach seinen Ideen arbeitenden Schulen vertreten das praktisch-materiale,**) die Görlitzer, Osnabrücker u. a. Anstalten das praktisch-formale Princip, während die Leipziger Handfertigkeitskurse die pädagogische Seite des Handfertigkeitsunterrichts pflegen.

---

*) Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, herausgegeben von Mann, 1881, Nr. 34.

**) Man lasse sich nicht dadurch täuschen, daß Clauson-Kaas in seinen Vorträgen auch die formale Seite des Handfertigkeitsunterrichts erwähnt; in der Praxis tritt bei ihm offenbar das Bestreben in den Vordergrund, durch die Arbeitsschule für den Handwerkerstand direkt vorzubereiten und der Hausindustrie auf die Beine zu helfen: also die praktisch-materiale Seite des Handfertigkeitsunterrichts.

Schlußwort.

Das Problem des Handfertigkeitsunterrichts in seiner geschichtlichen Entwickelung. — Charakterisierung der verschiedenen Richtungen. — Unsere Stellung zu denselben.*)

Werfen wir zum Schluß einen Rückblick darauf, wie in der geschichtlichen Entwickelung **das Problem des Handfertigkeitsunterrichts** aufgefaßt ist, so ergiebt sich folgendes:

Schon die erste Periode zeigt in der Theorie die zwei Hauptrichtungen, die auch heute noch neben einander hergehen: Comenius und Locke betrachten die Handarbeit besonders in Bezug auf ihre Bedeutung fürs spätere praktische Leben, während Rousseau und Fichte in erster Linie den Einfluß derselben auf die geistige Entwickelung des Kindes im Auge haben; bei den ersteren tritt die praktische Seite, bei den letzteren die pädagogische Seite in den Vordergrund.

In der Praxis wird zunächst nur die praktische Richtung weiter ausgebaut. Die zweite Periode scheidet aber diese Richtung in zwei Gruppen. Pestalozzi und Fellenberg vertreten die praktisch-materiale Seite des Handfertigkeitsunterrichts, die den Besitz bestimmter Fertigkeiten erstrebt, während Francke und die Philanthropen (Basedow, Salzmann) die praktisch-formale Seite, welche die Handgeschicklichkeit im allgemeinen als Hauptsache ansieht, betonen.

Die Vertreter der dritten Periode, Kindermann, Wagemann und die verschiedenen Leiter der Industrieschulen, bauen im allgemeinen die praktisch-materiale Seite des Handfertigkeitsunterrichts weiter aus.

Die Vertreter der vierten Periode, Michelsen, Karl Friederich, betonen dagegen vorzugsweise den Handarbeitsunterricht als praktisch-formal bildenden Unterrichtsgegenstand.

Erst in der fünften Periode wird der Gedanke Rousseaus, die Handarbeit als ein vorzügliches Mittel zur Entwickelung des geistigen Lebens zu benutzen, wieder aufgenommen. Auch diese Richtung scheidet sich wieder in zwei Gruppen. Für Fröbel und seine Schüler ist der Arbeitsunterricht Stammunterricht, da ihnen

*) Vgl. Rißmann, Geschichte des Arbeitsunterrichts, pag. 86 ꝛc.

die Thätigkeit die Wurzel jeder wirklich fruchtbaren Erkenntnis ist, während die Herbartianer den Arbeitsunterricht als Anwendungsunterricht auffassen, durch den die im theoretischen Unterricht gewonnenen Anschauungen vertieft und kontrolliert werden sollen, zugleich aber auch die praktisch-formale Seite derselben betonen.

In der sechsten Periode durchläuft der Arbeitsunterricht noch einmal alle Stadien: Clauson-Kaas und die nach seinen Ideen arbeitenden Schulen vertreten das praktisch-materiale, andere Handfertigkeitskurse, wie z. B. der Osnabrücker und Görlitzer, das praktisch-formale Princip, während die Leipziger Schulwerkstätten die pädagogische Seite des Handfertigkeitsunterrichts pflegen.

In der geschichtlichen Entwickelung des Handfertigkeitsunterrichts sind also vier verschiedene Richtungen zu unterscheiden:

1) Der Handfertigkeitsunterricht als praktisch-material bildender Unterrichtsgegenstand;
2) Der Handfertigkeitsunterricht als praktisch-formal bildender Unterrichtsgegenstand;
3) Der Handfertigkeitsunterricht als pädagogischer Stammunterricht;
4) Der Handfertigkeitsunterricht als pädagogischer Anwendungsunterricht.

Wenden wir uns nun zur **Charakterisierung dieser Richtungen!**

Die beiden ersten Richtungen sind aus dem Bestreben hervorgegangen, erfolgreicher als bisher auf das praktische Leben vorzubereiten; sie wollen der im wesentlichen nur auf Aneignung von theoretischen Kenntnissen hinarbeitenden Schule ein praktisches Element einfügen, um dadurch eine bessere Vorbildung für das Leben zu schaffen. Beide Richtungen betonen die Handarbeit also besonders wegen ihrer Bedeutung für das spätere praktische Leben; die anzufertigenden Arbeiten (Tischler-, Drechsler-, Papp-, Bildhauerarbeiten 2c.), sind dem praktischen Leben entnommen.

Dennoch ist eine Verschiedenheit in den Grundideen beider Richtungen nicht zu verkennen.

Das Ziel der ersten Richtung, der praktisch-materialen, ist die Ausbildung der Kinder zu bestimmten, für ihr späteres Fortkommen nützlichen Fertigkeiten (Hausindustrie.) Ihr Losungswort ist deshalb: Erziehung zur Arbeit durch Arbeit. Die Vertreter dieser Richtung sehen die Arbeit als Selbstzweck an; die Kinder sollen direkt für die spätere Berufsbildung vorbereitet werden, oft wird auch noch angestrebt, die Kinder etwas verdienen zu lassen. Die Schulen sind deshalb nur für die Kinder der ärmeren Volksschichten bestimmt. Die Auswahl der Arbeiten geht fast ausschließlich von ökonomischen Grundsätzen aus; am liebsten werden solche Arbeiten gewählt, die

einen lohnenden Absatz versprechen oder am besten für ein späteres Handwerk vorbereiten. Die meisten dieser Schulen sinken zu reinen Fabrikanstalten herab.

Die zweite Richtung, die praktisch-formale, betrachtet dagegen als Ziel die Ausbildung der Handgeschicklichkeit im allgemeinen. Die Vertreter dieser Richtung sehen den Arbeitsunterricht nur als Mittel zum Zwecke an, zu dem Zweck, die Gesundheit zu kräftigen, Verständnis fürs praktische Leben und Lust und Liebe zur Arbeit zu wecken. Der Arbeitsunterricht soll deshalb an allen Schulanstalten, höheren und niederen, eingeführt werden. Nur solche Arbeiten werden getrieben, die für die formale Bildung am geeignetsten sind.

Wesentlich andere Zwecke verfolgt die dritte und vierte Richtung. Die Vertreter dieser beiden Richtungen betonen besonders den Einfluß der Handarbeit auf die geistige Entwickelung des Kindes, weshalb sie den Arbeitsunterricht direkt in den Dienst des theoretischen Unterrichts stellen. Die Arbeiten werden sozusagen ganz aus der Schule herausgenommen und haben Beziehungen zum Leben der Jugend und zu den Unterrichtsgegenständen, die in der Schule behandelt werden.

Eine Verschiedenheit in den Grundideen dieser beiden Richtungen ist jedoch auch hier nicht zu verkennen.

Da die Vertreter der dritten Richtung, die den Handarbeitsunterricht als pädagogischen Stammunterricht betrachten, nach Fröbels Vorgang von der Meinung ausgehen, daß der Mensch zum Handeln, aber nicht zum Spekulieren geboren sei, ihnen also die Thätigkeit die Wurzel aller fruchtbaren Erkenntnis ist, so wollen sie die Arbeit in den Mittelpunkt der Schulerziehung setzen. Die Arbeit soll gleichsam zum Fundament der ganzen Schulthätigkeit erhoben werden: es soll — im wahren Sinne des Wortes — „arbeitend“ gelernt werden.

Die vierte Richtung geht längst nicht soweit. Sie will davon nichts wissen, daß der Arbeitsunterricht zur Unterlage, zum Anhalt für den allgemein bildenden Unterricht gemacht werde. Ihr ist der Arbeitsunterricht eine notwendige Ergänzung dessen, was die Schule als Erziehungsschule zu leisten habe, ein unübertreffliches Mittel zur Gewinnung einer intensiven Anschauung. Der Arbeitsunterricht charakterisiert sich hier als Anwendungsunterricht, durch den die im theoretischen Unterricht gewonnenen Anschauungen, indem sie plastisch dargestellt werden, vertieft und kontrolliert werden sollen.*)

*) Rein ausgebildet ist diese Richtung bis jetzt nirgends. Dr. Barth, der sie ja verficht, verlangt wenigstens für die zwei letzten Schuljahre auch solche Arbeiten, welche die specielle Berufsbildung vorbereiten. Solche Arbeiten gehören durchaus nicht in die Volksschule, auch nicht in die Oberklassen. Die Volksschule würde nur zu ihrem Ruin von dem Grundsatze, daß sie nur allge-

Die Stellung des Pädagogen zu den charakterisierten Richtungen ergiebt sich aus dem Gesagten eigentlich von selber.

Wenn durch den Arbeitsunterricht — wie die Vertreter der erſten Richtung es wollen — in erster Linie Ausbildung zu gewissen Fertigkeiten erreicht werden soll, sei es, um eine Hausindustrie zu fördern, oder sei es, um den Kindern Gelegenheit zum Geldverdienen zu geben: so wird kein Pädagoge der Aufnahme eines solchen Unterrichts in die öffentliche Volksschule das Wort reden. Gewiß sind derartige Schulen wünschenswert, ja notwendig in gewissen Fällen: für die verwahrlosten Kinder des Proletariats und der Fabrikarbeiter, und wo es gilt in Notstandsdistrikten die Hausindustrie zu fördern*); mit der Erziehung aber haben sie nichts zu thun.

Auch der Hinweis auf die notwendige Ausbildung der Hand — was die Vertreter der zweiten Richtung betonen — kann für den Pädagogen nicht so maßgebend sein, um für die Aufnahme des Handarbeitsunterrichts zu plaidieren. Es mag ja richtig sein, daß die Ausbildung einer größeren Handgeschicklichkeit für das Leben wichtig ist; wir verkennen auch gar nicht, daß im Hinblick auf unsere zurückgebliebene Industrie es nicht unberechtigt ist, wenn man von dem aus der Schule entlassenen Knaben mehr Geschicklichkeit, Anstelligkeit und Geschmack verlangt; dennoch können die obigen Forderungen allein nicht die Aufnahme des Handfertigkeitsunterrichts begründen. Für die Ausbildung der Hand sorgt die Schule schon durch zwei Fächer, Schreiben und Zeichnen; die Förderung der Industrie strebt sie durch möglichst rationellen Betrieb des Zeichenunterrichts an. Auf diese Weise sucht die Schule, soweit es in ihren Kräften liegt, den Anforderungen des Lebens zu genügen und bleibt doch innerhalb des Rahmens ihrer Aufgabe, was nicht geschehen würde, wenn sie einen Arbeitsunterricht im Sinne der Vertreter der zweiten Richtung aufnehmen würde.

Etwas anders steht es mit dem Handfertigkeitsunterricht der dritten und vierten Richtung. Freilich, die dritte Richtung, die den Arbeitsunterricht als Stammunterricht verlangt, geht entschieden zu weit. Wir wollen ganz davon absehen, ob ihre Forderungen theoretisch begründet sind oder nicht, die Ausführung derselben scheitert allein schon an der absoluten Unmöglichkeit, eine Institution, wie die Volksschule es ist, deren jetzige Gestaltung vollständig ins Volksbewußtsein übergegangen, so radikal umzugestalten, wie diese Richtung es verlangt.

---

meine, keine Berufsbildung zu geben hat, abweichen. Wird dieser Grundsatz nicht festgehalten, so kann schließlich alles Mögliche von der Volksschule verlangt werden.

*) Vgl. die weitere Ausführung dieses Gedankens in unserer Broschüre: Der Handfertigkeitsunterricht und die Schule, pag. 72—75.

Für die vierte Richtung dagegen, die den Arbeitsunterricht rein als Anwendungsunterricht betrachtet, würden wir uns wohl erwärmen können. Wir möchten wenigstens die Frage als offene betrachten, ob es nicht zweckmäßig sei, zur Befriedigung des Thätigkeitstriebes im Kinde und zur Gewinnung einer intensiveren Anschauung in vielleicht zwei wöchentlichen Stunden Arbeitsübungen zu treiben, deren Stoff dem theoretischen Unterrichte, besonders dem realistischen, entnommen würde. Vielleicht wäre dies der Weg, auf dem die Schule aus den Bestrebungen Clauson-Kaas' Nutzen ziehen kann.

Sollte die deutsche Volksschulpädagogik diese Frage bejahen, so bieten für die weitere Diskussion hinsichtlich der Stoffauswahl, der Methode 2c. die in dem fünften Abschnitt unserer Schrift zahlreich angeführten Werke schätzenswertes Material. Besonders würde das Buch von Barth und Niederley: „Die Schulwerkstätte" zu beachten sein. Dasselbe ist eine dankenswerte Vorarbeit, genügt aber unsern Zwecken nicht, da die Verfasser die Volksschule, sowohl hinsichtlich der ihr zu Gebote stehenden Mittel, als auch ihrer Bedürfnisse, zu wenig kennen.

Eins aber steht für uns fest: Werden die maßgebenden Kreise nicht davon ablassen, die Bewegung im Clauson-Kaasschen Sinne weiter zu leiten, so wird dieselbe über kurz oder lang kläglich enden, ohne den Segen bewirkt zu haben, den sie bei richtiger Leitung hätte bringen können!

Inhaltsverzeichnis.

Seite.

Erste Periode.

Die Zeit der theoretischen Erwägung. (Comenius — Locke — Rousseau — Fichte.) 5

Zweite Periode.

Der Handfertigkeitsunterricht in den Instituten. (Francke — Basedow — Salzmann — Pestalozzi — Fellenberg — Wehrli — Das Rauhe Haus.) 13

Dritte Periode.

Der Handfertigkeitsunterricht in den sog. Industrieschulen und in der Volksschule (Kindermann in Österreich — Wagemann in Hannover — Preußen — das übrige Deutschland — die Klüterschulen in Holstein.) 25

Vierte Periode.

Die Bewegung in den fünfziger Jahren. (Michelsen — Karl Friedrich — Curtman — Eisenlohr — Diesterweg.) 43

Fünfte Periode.

Die pädagogische Ausgestaltung des Handfertigkeitsunterrichts (Fröbel — Hanschmann — Georgens — Herbart — Ziller — Barth.) . . . 59

Sechste Periode.

Der Handfertigkeitsunterricht in der Gegenwart. (Schwab — Clauson-Kaas — von Schenckendorff — Götze — Joh. Meyer — die gegenwärtigen Arbeitsschulen.) 78

Schlußwort.

Das Problem des Handfertigkeitsunterrichts in seiner geschichtlichen Entwickelung — Charakterisierung der verschiedenen Richtungen — Unsere Stellung zu denselben 109

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 069410238